DOCUMENT RESUME

ED 468 190 FL 026 274

AUTHOR	Kavanagh, Eric, Ed.
TITLE	Actes des Journees de linguistique (Proceedings of the Linguistics Conference) (13th, Quebec, Canada, March 25-26, 1999).
INSTITUTION	Laval Univ., Quebec (Quebec). International Center for Research on Language Planning.
REPORT NO	CIRAL-Pub-B-218
ISBN	ISBN-2-89219-275-7
ISSN	ISSN-1196-121X
PUB DATE	2000-00-00
NOTE	233p.; Produced with the collaboration of Annie Bergeron, Caroline Laflamme, Annie Baillargeon, Frederick Brault, Antonella Conte, and Frederick Gagne.
PUB TYPE	Collected Works - Proceedings (021)
LANGUAGE	French
EDRS PRICE	EDRS Price MF01/PC10 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Code Switching (Language); Databases; English (Second Language); Foreign Countries; *French; Grammar; Hypermedia; Japanese; Language Attitudes; *Language Research; Language Variation; Linguistic Borrowing; Linguistic Theory; Morphology (Languages); Phonetics; Phonology; Russian; Second Language Instruction; Second Language Learning; Teaching Methods; Transfer of Training
IDENTIFIERS	*Quebec; Switzerland

ABSTRACT

Papers on language research in this volume include the following: Pour une comparaison des voyelles nasals du Quebec et du Haut-Jura: observations, methodologie et outils infomatiques (A Comparison of Quebec and Haut-Jura's Nasal Vowels: Observations, Methodologies, and Instrumentation) (Vincent Arnaud and Claude Paradis); Le negociation du sens en classe de francais langue etrangere (The Negotiation of Meaning in French as a Foreign Language Classrooms) (Ioana Belu and Luc Colles); Le back-channel dans le discours procedural (Back-channeling in Procedural Discourse) (Annie Bergeron and Diane Vincent); La redaction d'un hypertexte: nouveaux parameters, nouveaux defis (The Writing of Hypertext: New Parameters, New Challenges) (Monique Cloutier); CHILDES: un logiciel d'analyse de donnees linguistique produites par des enfants en L2 (CHILDES: A Corpora and Program to Analyze Child L2 Linguistic Output) (Antonella Conte); La levee d'ambiguites mophologiques par grammaires locales: la systeme Intex (The Level of Morphological Ambiguity in Localized Grammar: The Intex System) (Anne Dister); L'adaptation phonologique des emprunts lexicaux anglais en japonais et l'influence des facteurs non phonologiques (The Phonological Adaptations of Borrowed English Lexical Items in Japanese and the Influence of Non-Phonological Factors) (Marie-Josee Goulet); Variation geographique du francais au Canada: etude et problemes d'identification de regionalismes lexicaux (Geographical Variation in the French of Canada: Studies and Problems of Regional Lexical Identification) (Caroline Laflamme, Frederick Gagne and Gilles Gosselin); Lieux de conflit linguistique: les services bilingues a Moncton (Areas of Linguistic Conflict: The Bilingual Services in Monkton) (Melanie Le Blanc); Etude des elements prosodiques influençant la

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made from the original document.

perception des fins de tours de parole (The Study of the Prosodic Elements that Influence How the End of a Interlocutor's Speech Turn Is Perceived) (Marie Josee Lepage); La Mouvement Wh- et WMF (multiple Wh-fronting) in russe (Multiple Wh-fronting in Russian) (Denis Liakin); Emprunts et alternances de code entre le makuxi, langue caribe et le portugais bresilien (Code Switching and Alternation Between Makuxi, Language of the Caribbean, and Brazilian Portuguese) (Ron MacDonell, with the collaboration of Denise Deshaies and Claude Paradis); Les founction du discours rapportte dans les soncersations de tous les jours (The Function of Discourse in Relation to Daily Conversation) (Sophie Marais and Diane Vincent); La langue dans les echanges avec les Etats-Unis: What's the Problem? (The Language of Exchange with the United States: What's the Problem?) (Julie Moisan and Conrad Ouellon); La phonetique differenciee de l'anglais langue etrangère et strategies d'apprentissage (Strategies for Teaching the Differential Phonetics of English as a Foreign Language) (Nuzha Moritz-Abubakr); De l'inexistence des locutions (On the non-existence of locutors) (François Parent); La norme phonetique du francais quebecois: les attitudes des Quebecois par rapport a leur français (The Phonetic Norm of the French of Quebec: The Attitudes of People from Quebec in Relation to Their French) (Kristin Reinke); Le paysage linguistique a Kaedi (Mauritanie) (The Linguistic Landscape of Kaedi [Maritime]) (Abdourahmane Sakho); Aphorisme et sa porjection a la surface textuelle (Aphorism and Its Projection to Written Text) (Yahor Tsedryk); Une exploration du lien entre la langue, la culture et l'identite (An Exploration of the Connections Between Language, culture, and Identity) (Sheley Tulloch and Conrad Ouellon); and De la theorie linguistique a la pratique: le transfert des connaissances (On the Theory of Applied Linguistics: The Transfer of Knowledge) (Panel of CIRAL). Each paper, except for the last, contains references. (AA)

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made
from the original document.

CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE EN AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE

INTERNATIONAL CENTER FOR RESEARCH ON LANGUAGE PLANNING

Actes des XIII^es Journées de linguistique

tenues les 25 et 26 mars 1999 à l'Université Laval

FL 026 274 ED 468 190

Publication B-218

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☒ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

Sous la direction de

Éric Kavanagh

avec la collaboration d'Annie Bergeron et Caroline Laflamme et celle d'Annie Baillargeon, Frédérick Brault, Antonella Conte et Frédérick Gagné

BEST COPY AVAILABLE

FACULTÉ DES LETTRES
UNIVERSITÉ LAVAL

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

D. Deshaies

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

2000

Actes des XIII^{es} Journées de linguistique

tenues les 25 et 26 mars 1999 à l'Université Laval

Sous la direction d'Éric Kavanagh

avec la collaboration d'Annie Bergeron et Caroline Laflamme
et celle d'Annie Baillargeon, Frédérick Brault, Antonella Conte
et Frédérick Gagné

B-218

2000

CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE EN AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE
INTERNATIONAL CENTER FOR RESEARCH ON LANGUAGE PLANNING
QUÉBEC

Données de catalogage avant publication (Canada)

Journées de linguistique

Actes des XIII[es] Journées de linguistique

(Publication B)

ISSN 1196-121X

ISBN 2-89219-275-7

1. Linguistique – Congrès. 2. Phonétique – Congrès. 3. Français (Langue) – Canada – Congrès. I. Association des étudiants diplômés inscrits en langues et linguistique. II. Centre International de recherche en aménagement linguistique. III. Université Laval. Centre international de recherches sur le bilinguisme. IV. Titre. V. Collection: Publication B (Centre international de recherche en aménagement linguistique).

P115.U532 410'.5 C93-031310-0

© **CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE EN AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE**
Tous droits réservés. Imprimé au Canada.
Dépôt légal (Québec) – 1[er] trimestre 2000
ISBN: 2-89219-275-7

Ces actes réunissent les articles de communications présentées lors de la treizième édition du colloque étudiant *Les Journées de linguistique* (JDL). Organisé annuellement par l'Association des étudiants diplômés inscrits en langues et linguistique (AÉDILL) de l'Université Laval, les JDL comptent aujourd'hui parmi les plus anciens et les plus importants colloques francophones organisés par et pour des étudiants des cycles supérieurs. La diversité des domaines représentés fait de cette rencontre annuelle, et des actes qui lui succèdent, le point de convergence des recherches les plus actuelles en linguistique.

Les XIIIes Journées de linguistique

Actes du colloque sous la direction d'Éric Kavanagh

avec la collaboration d'Annie Bergeron et Caroline Laflamme et celle d'Annie Baillargeon, Frédérick Brault, Antonella Conte et Frédérick Gagné

Pour une treizième fois...

L'organisation d'un colloque, quelle qu'en soit l'ampleur, requiert toujours un investissement considérable en temps, en énergie et en argent. C'est notamment grâce à la participation active de ses membres que l'AÉDILL, l'Association des étudiants diplômés inscrits en langues et linguistique, a pu, encore une fois, relever le défi d'organiser un événement scientifique de haute qualité et à portée internationale.

Je me joins à mes collègues du Comité organisateur, Frédérick Gagné et Abdourahmane Sakho, pour remercier chaleureusement tous ceux et celles qui ont œuvré à l'organisation des *XIII*^{es} *Journées de linguistique* (JDL), que ce soit à l'occasion du colloque même ou lors de la préparation des actes qui ont suivi. Nous remercions donc Annie Bergeron, Caroline Laflamme, Arman Tajarobi, Vincent Arnaud, Sophie Marais, Julie Moisan, Véronique Perron, Annie Baillargeon, Antonella Conte, Frédérick Brault, Roberto Vachon, François Parent et tous les autres. Nous tenons aussi à remercier tout particulièrement Guylaine Martel pour son soutien indéfectible et ses judicieux conseils. De même, le Comité organisateur remercie tous les participants, notamment les collègues venus de l'extérieur de la région de Québec, et tous les professeurs et chercheurs qui ont assisté à l'événement.

Notre colloque n'aurait pu connaître un tel succès sans l'appui essentiel de ses nombreux commanditaires. Nous remercions tout d'abord l'Association des étudiants de Laval inscrits aux études supérieures et l'Office de la langue française pour leur importante contribution financière. Le Département de langues, linguistique et traduction, la Faculté des lettres, la Faculté des études supérieures, tous de l'Université Laval, et le ministère de la Culture et des Communications du Québec ont été, encore cette année, des alliés de première importance. Nous remercions aussi la Caisse populaire de l'Université Laval.

Par ailleurs, nous ne saurions assez insister sur le rôle déterminant que joue, année après année, le Centre international

de recherche en aménagement linguistique (CIRAL), qui agit, entre autres choses, à titre d'éditeur des actes du colloque. Nous tenons à remercier son directeur, Conrad Ouellon, ainsi que Claude Fortin, Dorothy Roy et Élise Chamard.

Les actes qui suivent sont le fruit de plus d'une année d'effort et de travail. Nous vous les présentons avec un double plaisir : celui du travail accompli, d'abord, et celui d'offrir à la linguistique et à nous, linguistes en devenir, une tribune de qualité.

Comme vous le constaterez, les articles colligés ici brossent le portrait d'une linguistique aux mille visages, aux mille accents. Qu'elle porte sur le sens, la forme, le son, le mot ou le texte, qu'elle décrive le français, l'anglais, le japonais ou le makuxi, cette linguistique se présente presque toujours comme l'amalgame fort complexe d'un des objets du discours et d'un cadre théorique. Par ailleurs, forte de ses nouvelles alliances, elle côtoie désormais de plus en plus les sciences voisines, comme la géographie, la sociologie, l'anthropologie, la pédagogie, les sciences de la communication, l'informatique et bien d'autres encore.

Mais qui dit linguistique dit forcément linguistes. Ces derniers trouvent également voix au chapitre dans le présente ouvrage puisque le compte rendu de Guylaine Martel présente les conclusions d'une discussion portant sur le transfert des connaissances en linguistique et sur la valeur marchande de ce savoir. Le linguiste doit-il se faire homme ou femme d'affaires ? À tout le moins peut-il croire en l'importance et en la puissance explicative de sa science ? Les pages qui suivent vous en convaincront sûrement… pour une treizième fois.

Éric Kavanagh
Université Laval, Québec
Le 29 janvier 2000

Voici la liste des communications présentées lors des *XIII^es Journées de linguistique* qui ne font pas l'objet d'un article dans les actes.

La mémoire de travail et la motivation dans l'apprentissage d'une L2
Faïza Belmechri, Université Laval

Analyse discursive : la notion de « nationalisme » dans le discours des Premiers Ministres à l'occasion de la Fête du Canada
Louise Caissie, Université de Moncton

La psychologie cognitive, source d'inspiration pour les auteurs de manuels scolaires de français
Louis-Christian Drouin, Université Laval

L'optimisation du système d'abréviations braille français
Carmen Fontaine, Université Laval

Temps, mode et aspect : les créoles des Caraïbes à base lexicale française
Karen McCrindle, Université de Toronto

Les fonctions de « hein » dans le discours oral spontané en situation d'entrevue sociolinguistique
Véronique Perron, Université Laval

La modalité et l'attention à la forme et au sens de l'input
Wynne Wong, Université de l'Illinois à Urbana

Statut ethnolinguistique et identité culturelle chez les élèves d'origine marocaine
Wafaâ Zouali, Université Laval

Table des matières

Avant-propos v

Pour une comparaison des voyelles nasales du Québec et du Haut-Jura : observations, méthodologie et outils informatiques 1
Vincent Arnaud et Claude Paradis
Université de Franche-Comté – Université Laval

La négociation du sens en classe de français langue étrangère 11
Ioana Belu et Luc Collès
Université catholique de Louvain

Le back-channel dans le discours procédural 21
Annie Bergeron et Diane Vincent
Université Laval

La rédaction d'un hypertexte : nouveaux paramètres, nouveaux défis 35
Monique Cloutier
Université Laval

CHILDES : un logiciel d'analyse de données linguistiques produites par des enfants en L2 47
Antonella Conte
Université Laval

La levée d'ambiguïtés morphologiques par grammaires locales : le système Intex 57
Anne Dister
Université de Liège

L'adaptation phonologique des emprunts lexicaux anglais en japonais et l'influence des facteurs non phonologiques 67
Marie-Josée Goulet
Université Laval

Variation géographique du français au Canada : étude et problèmes d'identification de régionalismes lexicaux 79
Caroline Laflamme et Frédérick Gagné / Université Laval
Gilles Gosselin / Université du Québec à Chicoutimi

Lieux de conflit linguistique : les services bilingues à Moncton 91
Mélanie Le Blanc
Université de Moncton

Étude des éléments prosodiques influençant la perception des fins de tours de parole 101
Marie-Josée Lepage
Université du Québec à Chicoutimi

Le Mouvement Wh- et MWF (multiple Wh- fronting) en russe 111
Denis Liakin
University of Western Ontario

Emprunts et alternances de code entre le makuxi, langue caribe et le portugais brésilien 121
Ron MacDonell avec la collaboration de *Denise Deshaies* et de *Claude Paradis*
Université Laval

Les fonctions du discours rapporté dans les conversations de tous les jours 131
Sophie Marais et Diane Vincent
Université Laval

La langue dans les échanges avec les États-Unis : What's the problem? 143
Julie Moisan et Conrad Ouellon
Université Laval

La phonétique différenciée de l'anglais langue étrangère et stratégies d'apprentissage 153
Nuzha Moritz-Abubakr
Université de Franche-Comté

De l'inexistence des locutions 165
François Parent
Université Laval

La norme phonétique du français québécois : les attitudes des Québécois par rapport à leur français 185
Kristin Reinke
Humboldt-Universität Berlin, Allemagne

Le paysage linguistique à Kaédi (Mauritanie) 197
Abdourahmane Sakho
Université Laval

Aphorisme et sa projection à la surface textuelle 207
Yahor Tsedryk
University of Western Ontario

Une exploration du lien entre la langue, la culture et l'identité 217
Sheley Tulloch et Conrad Ouellon
Université Laval

De la théorie linguistique à la pratique : le transfert des connaissances 227
Panel du CIRAL
Université Laval

Pour une comparaison des voyelles nasales du Québec et du Haut-Jura : observations, méthodologie et outils informatiques

Vincent Arnaud, Claude Paradis
Université de Franche-Comté – Université Laval

Pourquoi envisager une comparaison des voyelles nasales du Québec et du Haut-Jura ? Parmi les sons vocaliques du français parlé au Québec, les voyelles nasales sont, sans doute, les segments produisant sur les auditeurs peu habitués à cette variété de français l'impression auditive la plus particulière. En effet, les réalisations québécoises de /œ̃/ et de /ɔ̃/ tendent à se confondre, respectivement, avec les réalisations de /ɛ̃/ et de /ɑ̃/ du français de France. Or, nous sommes confrontés à une impression auditive similaire en ce qui concerne le français parlé dans le Haut-Jura, ce qui est étonnant puisque cette région de l'Est de la France, voisine de la Suisse, n'entretient pas de liens historiques privilégiés avec le Québec. Nous pensons qu'il est possible de retrouver, au sein de la variété haut-jurassienne, des particularités acoustiques généralement associées aux voyelles nasales québécoises et en particulier des phénomènes de diphtongaison, de nasalisation tardive ou partielle et de fermeture. Cette étude vise donc, plus spécifiquement, à comparer la structure acoustique des voyelles

nasales québécoises et haut-jurassiennes et à tenter de dégager un ensemble de caractéristiques communes.

Toutefois, avant d'entreprendre ce travail, nous avons choisi de nous armer d'outils méthodologiques robustes, et ce, pour plusieurs raisons. Considérant les difficultés théoriques et surtout pratiques que les chercheurs rencontrent lors de l'analyse acoustique des voyelles nasales, nous souhaitons, dans une première partie, dresser un bref bilan des différents indices de nasalité vocalique tout en mettant en exergue les indices considérés comme pertinents et sur lesquels nous pourrons nous fier lors d'une analyse acoustique. Par ailleurs, l'étude acoustique du système vocalique nécessite, malgré la perpétuelle dynamique du signal de parole, d'isoler, au sein d'un segment désigné, un instant *t*. où le spectre de l'occurrence vocalique est stabilisé, c'est-à-dire de sélectionner le nucleus vocalique. Ainsi, dans un deuxième temps, nous exposerons deux procédures différentes permettant de sélectionner le nucleus vocalique.

La nasalité vocalique

D'un strict point de vue articulatoire, les voyelles nasales françaises sont prononcées comme leurs voyelles orales correspondantes mais avec un abaissement du voile du palais. Deux types différents de classification des voyelles nasales ont été proposés. Tout d'abord, la classification phonologique traditionnelle en fonction de l'aperture avec deux voyelles mi-basses /ɔ̃/ et /œ̃/, une voyelle basse /ɑ̃/ et une voyelle moyenne /ɛ̃/ et du lieu d'articulation avec trois voyelles antérieures /ɑ̃/, /ɛ̃/, et /œ̃/ et une seule voyelle postérieure /ɔ̃/. Cette répartition bi-dimensionnelle est utilisée par de nombreux auteurs comme MARCHAL (1981) ou LANDERCY et RENARD (1977). La seconde classification des voyelles nasales est liée à la force de la nasalité. Différentes études aérographiques, en particulier SÉGUINOT (1968), distinguent les voyelles nasales en fonction du pourcentage d'air expiré par le nez. Ce classement sépare les voyelles nasales en deux groupes : d'une part les voyelles nasales fortes /ɔ̃/ et /ɑ̃/ et les voyelles nasales faibles /ɛ̃/ et /œ̃/.

Les spécificités articulatoires des voyelles nasales induisent, au niveau acoustique, un couplage entre le conduit vocal oral et le conduit nasal. L'observation de spectrogrammes et de sections d'amplitude confirment l'existence de résonances additionnelles dans le spectre des voyelles nasales. Les modifications spectrales identifiées dans la littérature ont principalement été relevées en basses fréquences. DELATTRE (1966 : 245) explique que « les principaux attributs acoustiques de la nasalité se trouvent dans les basses fréquences du spectre ». Il relève la présence d'un formant nasal (F_1n), distinct du premier formant de la voyelle orale correspondante, situé vers 250 Hz. La réalité de cet indice est mise en doute par FANT (1960) qui montre que, lorsqu'F_1n existe, sa fréquence est souvent supérieure ou égale à 400 Hz. En ce qui concernent les hautes fréquences, MRAYATI et CARRÉ (1975) relèvent la présence de résonances nasales F_2n et F_3n, qui ont pour effet d'abaisser la fréquence de F_3 et d'augmenter la fréquence de F_4.

Mais la nasalité s'exprime surtout par la réduction de l'intensité globale du spectre vocalique, c'est-à-dire par l'atténuation de certains harmoniques. Les résonances ou anti-résonances se manifestent soit par la réduction, soit par la disparition de plusieurs harmoniques, occasionnant la formation de vallées spectrales entre les pics d'énergie. Grâce à l'analyse de sections d'amplitude, les chercheurs ont relevé la présence d'une anti-résonance en anglo-américain (JOOS, 1948), en français (DELATTRE, 1966) et en suédois (FANT, 1960). Cette anti-résonance, située entre 500 et 900 Hz, entraîne une réduction de l'intensité de F_1. À ce propos, DELATTRE (1966 : 271) conclut, sans doute abusivement, que : « le premier indice, le seul qui soit capable de transformer une voyelle orale en une voyelle nasale, indépendamment des autres indices, c'est la réduction d'intensité de F_1 ». En ce qui concerne l'influence des anti-résonances sur l'amplitude des formants et, plus particulièrement, sur celle de F_1, la disparité des résultats dépend de la position de l'anti-résonance au sein du spectre. FANT (1960), repris par LAFERRIÈRE (1986), montre que l'interaction entre la paire pôle-zéro et la structure formantique est corrélée au degré de couplage entre la branche orale et la branche nasale. Ce couplage entraîne une modification du signal acoustique et

conduit à la naissance de nombreuses perturbations. Si le degré de couplage est faible, seules les résonances de la branche orale peuvent se manifester. Si le degré de couplage devient appréciable, la branche nasale se manifeste comme un absorbant dont la géométrie induit la présence d'anti-résonances au sein du spectre de sortie.

Parmi les modifications décrites dans la littérature, on retrouve les perturbations suivantes :

- une chute de l'intensité du premier formant (FANT, 1960 ; DELATTRE, 1966) ;
- la présence d'un formant nasal F_1n (DELATTRE, 1966 ; MRAYATI et CARRÉ, 1976) ;
- la présence de formants nasalisateurs additionnels entre 700 et 2500 Hz dont les fréquences exactes dépendent des fréquences des formants oraux correspondants (FANT, 1960 ; DELATTRE, 1966 ; MRAYATI et CARRÉ, 1975).

De nombreux autres indices de la nasalité pourraient être cités mais ils ne font pas l'unanimité chez les chercheurs et leur rôle au sein de la structure acoustique des voyelles nasales n'a pas encore été tout à fait compris. La prise en considération de facteurs physiologiques, tels que la configuration anatomique ou l'asymétrie des fosses nasales, pourrait permettre de comprendre la complexité spectrale des sons nasalisés mais, jusqu'à ce jour, comme le note PARADIS (1985 : 50) « no final analysis of the acoustic parameters involved in nasals exists ».

Concernant les voyelles nasales québécoises, certaines nuances ont été apportées par différents travaux. Comme le montrent les études de GENDRON (1966), SÉGUINOT (1968), CHARBONNEAU (1971) et PARADIS (1985), les voyelles nasales québécoises ont un déroulement articulatoire très complexe. Durant leur production, les organes articulatoires sont constamment en mouvement et le voyelles nasales québécoises ont tendance à atteindre leur cible articulatoire très tardivement par rapport à leurs homologues françaises. Par conséquent, elles sont sujettes aux phénomènes de diphtongaison. En outre, le degré de nasalisation varie fortement d'une occurrence à

l'autre et elles peuvent être produites sans être totalement nasalisées, comme l'explique CHARBONNEAU (1971 : 297) :

> Il arrive très souvent à la voyelle canadienne d'atteindre sa plénitude sonore sans être, pour autant, vraiment nasale. De là, l'impression auditive souvent remarquée par les observateurs, à l'effet que les voyelles nasales canadiennes ont un timbre grêle et nasillard. En fait l'auditeur entend habituellement une voyelle orale fortement nasalisée plus qu'une véritable voyelle nasale, et la fermeture excessive du phonème contribue aussi à confirmer cette impression.

Cette perception auditive est confirmée par plusieurs travaux qui tendent à distinguer, d'une part, les occurrences partiellement nasalisées et, d'autre part, les voyelles complètement nasalisées. À titre d'exemple, PARADIS (1985), confirmant les résultats de CHARBONNEAU (1971), montre que sur 1580 voyelles nasales, seules 20% (soit 305 occurrences) présentent un formant nasal entre 250 et 450 Hz. En outre, parmi ces 305 occurrences, seules 128 (42%) ont un formant nasal sur au moins 50 ms. Il appert que l'instabilité articulatoire des voyelles nasales québécoises favorise à la fois un retard de la nasalité et un degré de nasalisation variable selon les occurrences.

Ces diverses réflexions nous conduisent à nous demander si, d'une part, les voyelles nasales québécoises sont de véritables voyelles nasales ou plus exactement des voyelles orales fortement nasalisées et, d'autre part, si une étude acoustique des différents indices susmentionnés confirmera la perception que nous avons des voyelles haut-jurassiennes.

Les procédures de sélection du nucleus vocalique

La parole constitue un continuum sonore. En contexte, les caractéristiques intrinsèques des sons de la parole sont donc influencées par les sons voisins. Même si les effets de la co-articulation portent à la fois sur les transitions formantiques et sur la partie stable de la voyelle (LINDBLOM, 1963), il reste possible de déterminer, au sein du continuum acoustique, un point où le signal

sonore est stabilisé et peu altéré par les segments adjacents. Ce point est appelé nucleus ou noyau vocalique. PARADIS (1985 : 69) le définit comme étant « a point where the signal is the steadiest and the least altered by the preceding and following segments ». Afin de sélectionner le nucleus d'une occurrence vocalique, deux méthodes ont été proposées dans la littérature. Ces deux procédures reposent sur la mesure des fréquences centrales des deux premiers formants. L'utilité de ces deux indices a été démontrée par plusieurs chercheurs (LABOV *et al.*, 1972 ; PARADIS, 1985).

La première procédure de sélection développée par LENNIG (1978 : 58) permet, lorsque l'observateur est parvenu à segmenter le signal de parole et à localiser la partie stable du segment vocalique, de désigner le spectre où les deux premiers formants ont le plus faible coefficient de changement. Ce coefficient est calculé pour chacun des spectres de la voyelle à l'exception du premier et du dernier. On détermine, entre un spectre donné et les spectres adjacents, la valeur du changement pour les deux premiers formants de la voyelle. Le coefficient de changement C_i est la somme des différences, en valeur absolue, entre les deux premiers formants d'un spectre *i* et ceux du spectre précédent *i-1* à laquelle est ajoutée la somme des différences, en valeur absolue, entre les deux premiers formants d'un spectre *i* et ceux du spectre suivant *i+1*. La formule algébrique permettant de calculer ce coefficient de changement *Ci* est la suivante :

$$C_i = \frac{|F1_i - F1_{i-1}| + |F1_i - F1_{i+1}|}{F1_i} + \frac{|F2_i - F2_{i-1}| + |F2_i - F2_{i+1}|}{F2_i}$$

La seconde procédure de sélection du nucleus a été proposée par LABOV, YAEGER et STEINER (1972) ainsi que par LENNIG (1978). Le point de mesure des fréquences formantiques est sélectionné par l'observation des contours formantiques sur des spectrogrammes et des F.F.T[1]. Comme l'expliquent LABOV *et al.* (1972), les fréquences formantiques de la voyelle sont mesurées au

1. *Fast Fourier Transform* ou Transformée rapide de Fourier.

point d'inflexion, le maximum local, du premier formant. PARADIS (1985 : 70) souligne, à ce propos, que :

> since transitions from and towards a consonant imply respectively a rise and a fall in F1, choosing the maximum F1 valueimplies that the point that is selected is the one where the influence of neighboring consonants is at the minimum.

Les transitions consonantiques précédant et suivant une voyelle provoquent respectivement une augmentation et une chute de F_1. Par conséquent, en choisissant de mesurer les fréquences formantiques d'une voyelle au maximum local de F_1, l'observateur sélectionne un point où l'influence des consonnes voisines est minimale. LENNIG (1978), évoquant cette méthode rappelle qu'au niveau articulatoire, ce point correspond à l'aperture maximale des organes articulatoires. LABOV *et al.* (1972) apportent quelques raffinements à cette procédure. Si le premier formant actualise une partie stable étendue, le minimum ou le maximum local de F_2 est utilisé pour définir de manière plus précise le nucleus de la voyelle. En outre, si le second formant n'actualise pas de point d'inflexion, le centre de la partie stable du premier formant est choisi comme point de mesure.

L'efficacité de ces procédures a déjà été éprouvée par LENNIG (1978). Ce dernier les a appliquées à un millier d'occurrences vocaliques issues d'un corpus spontané d'une dizaine de locuteurs français parisiens. Ses résultats démontrent qu'il n'existe pas de différences significatives entre ces deux méthodes de sélection. À titre informatif, LENNIG (1978 : 55) souligne que sa procédure semble mieux adaptée à une langue telle que le français essentiellement composée de monophtongues que celle initiée par LABOV *et al.* (1972). Même si d'après LENNIG, ces deux procédures obtiennent des performances similaires, il nous paraît difficile de sélectionner *a priori* une procédure au détriment de l'autre sachant que notre corpus d'analyse concerne une autre variante de prononciation que celle étudiée par LENNIG. Par conséquent, l'utilisation conjointe des deux procédures permet de pondérer, de comparer leur efficacité par rapport aux spécificités de notre corpus.

Conclusion

Outre le relevé des principaux indices acoustiques de la nasalité vocalique, la prise en considération de ces pré-requis théoriques nous a permis d'aboutir à la réalisation d'un logiciel[2]. Il ne s'agit pas d'un logiciel d'analyse du signal de parole, mais une interface permettant de stocker et de manipuler les fréquences formantiques centrales d'un corpus d'occurrences vocaliques. Son utilisation implique une analyse acoustique préalable, notamment une délimitation de l'état stable du segment vocalique ainsi qu'un relevé de sections d'amplitude successives (par FFT ou LPC) ou d'un *tracking* formantique. Dans cette première version, *Formantic Explorer* dispose de plusieurs outils d'analyse. Tout d'abord, il permet de calculer la durée de l'occurrence étudiée. Il donne également la possibilité à l'utilisateur de sélectionner le nucleus vocalique en fonction des deux méthodes exposées ci-dessus. L'informatisation de ces procédures permet d'accélérer l'analyse acoustique et de comparer les résultats obtenus pour chacune des deux procédures. En outre, cette fonctionnalité permettra à d'autres chercheurs travaillant également en phonétique expérimentale d'évaluer l'efficacité de ces deux méthodes en fonction de la langue ou de la variante de prononciation étudiée et de sélectionner la procédure la mieux adaptée.

Bibliographie

CHARBONNEAU, René (1971). *Étude sur les voyelles nasales du français*, Québec, Presses de l'Université Laval.

DELATTRE, Pierre (1966). « Les attributs acoustiques de la nasalité vocalique et consonantique », *Studies in French and comparative phonetics : selected papers in French and English*, La Haye, Mouton & Co.

2. *Formantic Explorer* est disponible en téléchargement gratuit sur le site web du CIRAL à l'adresse suivante : http://www.ciral.ulaval.ca/devlogi/formex/.

FANT, Gunnar (1960). *Acoustic theory of speech production*, La Haye, Mouton & Co.

GENDRON, Jean-Denis (1966). *Tendances phonétiques du français parlé au Canada*, Québec, Presses de l'Université Laval.

JOOS, Martin (1948). *Acoustic phonetics*, Baltimore, Linguistic Society of America.

LABOV, William, Malcah YAEGER et Richard STEINER (1972). *A quantitative study of sound change in progress*, Philadelphia, The U.S Regional Survey.

LAFERRIÈRE, François (1986). *Analyse synthèse et étude de règles acoustiques de production avec un synthétiseur à formants : avec application à l'étude des voyelles nasales du Français Montréalais*, Mémoire inédit de Baccalauréat ès Sciences, Université du Québec à Montréal.

LANDERCY, Albert et Raymond RENARD (1977). *Éléments de Phonétique*, Bruxelles, Didier.

LENNIG, Matthew (1978). *Acoustic measurement of linguistic change : the modern Paris vowel system*, Thèse de doctorat inédite, University of Pennsylvania (Philadelphie).

LINDBLOM Björn (1963). « Spectrographic study of vowel reduction », *J.A.S.A.*, 35.

MARCHAL, Alain (1981). *Les Sons de la Parole*, Montréal, Guérin.

MRAYATI, M. et René CARRÉ (1975). « Acoustic aspects of French nasal vowels », *J.A.S.A.*, 57.

PARADIS, Claude (1985). *An acoustic study of variation and change in the vowel system of Chicoutimi and Jonquière (Québec)*, Thèse de doctorat inédite, University of Pennsylvania (Philadelphie).

SÉGUINOT, Alain (1968). « Étude sur le degré de nasalité des voyelles nasales en français canadien et en français standard », *Recherches sur la structure phonique du français canadien*, Montréal, Didier, Coll. Studia phonetica, vol. 1.

La négociation du sens en classe de français langue étrangère

Ioana Belu et Luc Collès
Université catholique de Louvain

À partir de quelques séquences de cours de français langue étrangère enregistrées au Centre de Langues (CLL) à Bruxelles, nous nous sommes proposé d'analyser comment se construit une des plus importantes et fréquentes stratégies interactives en classe de langue : la négociation du sens.

Nous avons tout d'abord dégagé des *négociations globales* qui concernent le déroulement d'une ou de plusieurs activités didactiques à suivre. Ces négociations précèdent les activités proprement dites en constituant leur phase préparatoire. Pour illustrer notre propos, nous avons sélectionné une séquence didactique où un enseignant négocie l'entrée dans une matière réputée difficile, à savoir le subjonctif.

Nous avons ensuite mis en évidence des *négociations ponctuelles*. Parmi celles-ci, nous avons distingué, d'une part, des négociations du sens par *formulation et vérification d'hypothèses* sur le fonctionnement de la langue ou par *traitement des formes erronées* et, d'autre part, des négociations du sens par *explication* qui visent à résoudre différents malentendus signalés par des demandes explicites ou implicites.

De l'interaction à la négociation

Avant toutes choses, interrogeons-nous sur le fonctionnement du processus d'interaction en général, par rapport auquel nous situerons les interactions didactiques et le concept de négociation.

« Tout processus d'interaction fonctionne sur la base des suppositions réciproques des partenaires » (BANGE, 1992 : 113). L'interaction devient possible dans la mesure où les participants disposent de règles de formulation d'hypothèses, où celles-ci sont régulièrement testées et où des procédures d'ajustement et de réajustement des suppositions sont mises en place pour gérer la compréhension intersubjective. Nous ne nous interrogerons pas ici sur la genèse des hypothèses, mais plutôt sur la façon dont celles-ci sont testées et réajustées par les participants. Cette « gestion de l'inconnu » se fait généralement en trois moments successifs, sur le mode de la négociation : une *proposition*, suivie tout d'abord d'une *réaction* et ensuite d'une *ratification*.

Dans le cas des interactions didactiques, les suppositions réciproques sont évidemment facilitées par le cadre institutionnel qui régit la situation de communication et qui instaure des *rôles* (enseignant /vs/ apprenant), des *objectifs* (transmettre, former, entraîner, évaluer /vs/ connaître, apprendre, s'exercer) et des *moyens* spécifiques (méthodes, manuels, instruments scolaires). Le processus de négociation didactique porte sur tous ces éléments-là et sur ce qu'on pourrait appeler, d'une manière générale, la *communication en salle de classe*. À partir du souci majeur de comprendre et de se faire comprendre, les apprenants ou l'enseignant proposent des négociations. Celles-ci peuvent intervenir ponctuellement sur le sens de certains mots, ou, globalement, sur la signification des activités à suivre et sur le contrat de communication lui-même (à condition qu'il y en ait un).

En outre, « toute interaction consiste à résoudre un problème de coordination » (BANGE, 1992 : 104). Plusieurs linguistes, spécialistes de l'analyse des interactions verbales, ont souligné la nécessité d'une certaine coordination entre les interlocuteurs. Même les situations de communication les plus difficiles (confrontation de points de vue différents, voire opposés, débat enflammé, etc.) requièrent le respect du *principe de coopération*

(GRICE, 1979 : 61). La reconnaissance jusqu'à un certain point d'un but commun ou du moins d'une direction acceptée par toutes les personnes engagées dans l'échange verbal respectif, reste indispensable à la poursuite de l'interaction. Plus récemment, d'autres chercheurs revendiquent, comme norme de la communication sociale, le respect du *principe de politesse*, (KERBRAT-ORECCHIONI, 1992 : 299), concept qui fait écho au *principe de coopération*.

Notre analyse adoptera ces points de vue. Nous désignons donc la coordination entre les activités des uns et des autres comme un *ordre nécessaire* à la poursuite d'une interaction. En outre, nous envisageons cette activité de coordination comme une négociation. Pour nous, négocier, c'est :

- d'une part, se mettre d'accord sur la façon dont une activité sera accomplie et sur sa signification (*négociation globale*) et,
- d'autre part, faire émerger un sens, co-construire un sens dans des situations de malentendu, de manque de compréhension ou de généralisation hâtive et partielle (*négociation ponctuelle*).

Négociations globales

En salle de classe, en début de cours ou d'activité principale, on peut observer des *moments de concertation* entre l'enseignant et les apprenants sur l'un ou l'autre aspect de ce qui va suivre, sur les objectifs de l'activité que l'enseignant propose ou sur une difficulté particulière liée à ce type d'activité. Ces moments, généralement appelés *mise en condition*, visent, au moins, trois objectifs :

- mobiliser les connaissances préalables et les représentations des apprenants sur le sujet qui sera abordé par la suite ;
- assurer une meilleure focalisation de l'attention ;
- motiver les apprenants lorsqu'ils ont une image négative du sujet proposé.

Nous avons sélectionné pour l'analyse un exemple de mise en condition relative à une activité de présentation du subjonctif à des adultes, faux débutants, qui suivent des cours de français à raison de quatre heures par semaine (deux fois deux heures). Cet

exemple illustre une négociation globale qui dure environ cinq minutes et dont nous citerons un bref extrait[1].

> L1 (l'enseignant) alors ce qu'on va voir maintenant c'est le subjonctif (*regard et mimique qui pourraient se traduire par « eh, oui, je suis d'accord avec vous, ce n'est pas facile »*) (silence entrecoupé d'amorces de parole indistinctes) le subjonctif / je vais d'abord vous demander ce que vous savez du subjonctif / quand on évoque le mot subjonctif qu'est-ce que ça veut dire ? / est-ce que vous pensez que vous l'avez déjà utilisé ? / est-ce que vous l'avez déjà étudié ? qu'est-ce que vous avez retenu ? (*l'enseignant efface le tableau, il a pour le moment le dos tourné vers la classe, il ne désigne personne pour répondre ni explicitement ni par son regard, il laisse donc aux apprenants l'initiative de prendre la parole*)
> L2 (Erika, apprenante) moi j'ai/ j'ai étudié le subjonctif à/ à l'école mais (rires) il y a / dix-huit ans alors mais je me je me rappelle l- quelque chose<L1> oui -l je ne connais pas les conjugaisons c'est difficile mais je crois que/ euh il faut que/ i sont les expressions où c'est nécessaire de utiliser le subjonctif

Dans la séquence du « subjonctif », l'enseignant commence par faire appel aux représentations des apprenants (quatre autres personnes s'exprimeront par la suite) et continue le dialogue en reprenant systématiquement une partie de ce qui vient d'être dit. Il essaie ainsi de valoriser au maximum les connaissances antérieures de ses élèves et, par conséquent, de les motiver en les mettant en confiance. En outre, il prend toujours soin de donner une évaluation en termes d'accord (« c'est ça », « bon ben c'est vrai que », « en fait ») en soulignant d'emblée les éléments positifs des interventions des apprenants, à savoir tous les liens possibles entre ce qu'ils connaissent déjà et ce qu'il va leur apprendre. En d'autres termes, sa *réaction* est toujours positive, ce qui facilite la *ratification* ultérieure de ses *propositions* au sein du groupe. Les étudiants ont été consultés et leurs opinions ont été prises en compte. Du coup, la communication en classe devient plus efficace.

---

1. Cette citation fait partie de notre corpus inédit de recherche. Nous avons utilisé les conventions de transcription suivantes : / pause ou interruption ainsi que reprise (j'ai/ j'ai étudié) ; // pause plus longue ; l- <L1> -l chevauchement par l'intervention de L1 (par exemple) ; l-- --l deuxième chevauchement à l'intérieur du même tour de parole ; x syllabe incompréhensible. Apparaissent en italique nos commentaires sur les principaux indices para-verbaux et non verbaux de négociation du sens.

Par ailleurs, on sait que l'interaction didactique, qui est par définition une interaction de type complémentaire, peut néanmoins comporter des *modules symétriques*, selon les termes de Robert Vion (1992 : 141), en fonction de la façon dont les participants gèrent le contexte (ou cadre interactif). Dans ce sens, la séquence préparatoire décrite ci-dessus constitue véritablement un module symétrique, d'autant plus qu'après avoir fait état des difficultés d'apprentissage du subjonctif, elle se clôture par un « aveu » significatif de la part de l'enseignant : « et c'est aussi difficile à apprendre à/ je veux dire/ c'est difficile à enseigner le subjonctif ».

Négociations ponctuelles

Les négociations du sens ponctuelles, à la différence des négociations globales, peuvent apparaître à n'importe quel moment de l'interaction didactique en formant des activités didactiques *subordonnées*, pour la plupart des cas *incidentes* (non prévues, spontanées), mais aussi *rétroactives* ou *enchâssées* (GERMAIN, 1997 : 7). Elles portent moins sur un accord de principe concernant les activités didactiques en cours que sur la résolution d'un « conflit » ponctuel. Elles s'inscrivent donc moins dans une logique « préventive » que dans une démarche « curative ».

À partir de notre corpus, nous avons mis en évidence des négociations ponctuelles par *formulation et vérification d'hypothèses*, par *traitement des formes erronées* et par *explication*, mais, faute d'espace, nous donnerons ici seulement deux exemples.

Négociations par formulation et vérification d'hypothèses

Un point commun aux travaux effectués dans le domaine de la psychologie cognitive de l'apprentissage est de considérer l'acquisition d'une langue, aussi bien celle de la langue maternelle que celle d'une langue seconde, comme reposant sur un processus de formulation et de vérification d'hypothèses sur le fonctionnement de la langue « en interaction avec des personnes

qui parlent la langue à apprendre » (GAONAC'H, 1991 : 189). Certes, la communication verbale met en jeu des mécanismes de codage et de décodage, mais ceux-ci sont subordonnés à des processus d'inférence. Dès lors, chaque moment de négociation par formulation et vérification d'hypothèses peut être considéré comme bénéfique sur le plan de la formation. Les formes linguistiques ainsi « négociées » ont plus de chances d'être intégrées dans la mémoire de longue durée et, on peut raisonnablement espérer que leur acquisition sera renforcée.

Pour illustrer ce processus, nous avons choisi une activité didactique rétroactive où les apprenants doivent deviner quelle est l'expression idiomatique mimée par l'un d'entre eux. L'enseignante distribue les expressions à mimer (qui ont déjà été présentées rapidement à un autre moment du cours, plusieurs semaines auparavant). Comme on a affaire à des débutants, et vu la complexité sémantique de ce genre d'expressions, cette activité demande en même temps la remémoration et la réinvention de ces locutions à l'aide d'une négociation du sens par émission d'hypothèses successives.

1. L1 ok / alors / ahan / Hélène ?
2. L2 oui
3. L1 tu choisis ta méthode (*L'enseignante donne à Hélène l'expression à mimer. Hélène mime en se penchant vers le sol et ensuite en faisant semblant de se jeter quelque chose sur le visage.*)
4. L3 ramasser / de l'eau ?
5. L4 trouver de la neige prendre
6. L5 tom/ tom/ tomber dans les pommes
7. L1 (rire) où sont les pommes Hirofumi ?
8. L6 jeter quelque chose l- au visage <L2> de l'eau au visage -l
9. L1 non
10. L7 surprise étonnée étonnée
11. L3 de l'eau
12. L1 c'est pas de l'eau
13. L4 de neige? (*Hélène change de mime. Elle montre quelque chose par la fenêtre.*) il pleut
14. L5 prend la douche Écosse
15. L1 la douche écossaise ? non (*Hélène change de mime. Elle se met par terre et fait semblant de jouer.*)
16. L7 de terre la terre la terre/ ah le/ le ssand
17. L3 le sable le sable?
18. L1 oui

19. L7 sable des yeux contre les yeux l- non <L1> oui -l le sable dans les yeux
20. L3 jeter sable aux yeux
21. L1 jeter du sable dans les yeux / c'est pas du sable pas exactement du sable
22. L6 de petits pierres ? non?
23. L3 de boue ? (*Hélène change de mime. Elle fait semblant de se maquiller.*)
24. L1 oui oui
25. L5 maquiller
26. L7 poudre ? quelque chose poudre ? (*Hélène fait un geste pour valider cette dernière réponse.*)
27. L1 oui allez oui allez tout ensemble maintenant
28. L7 poudre dans les yeux
29. L1 oui et le verbe ?
30. Lx dépoudrer
31. L7 l- jeter <L1> jeter <L3> jeter -l dé poudré
32. L1 de la poudre
33. L7 de la poudre dans les yeux
34. L1 aux yeux
35. L7 aux yeux oui

Dans cet exemple, nous avons une négociation formée de plusieurs négociations subordonnées qui se succèdent d'une manière récursive, chacune d'entre elles comportant une *proposition* (Hélène mime ou change de mime), une *réaction* (les autres apprenants ont tous la possibilité de s'exprimer et c'est ainsi que les réponses fusent de toutes parts) et une phase de *ratification* (ou de *rejet*) (dont c'est surtout l'enseignante qui se charge). On observe l'émergence de l'expression « jeter de la poudre aux yeux » en étapes successives ponctuées par des hypothèses partiellement acceptées comme « jeter quelque chose au visage » (tour 8), « le sable le sable ? » (tour 17), « le sable des yeux contre les yeux » (tour 19) et enfin « poudre ? quelque chose poudre ? » (tour 26).

Du point de vue du fonctionnement de la langue, les apprenants testent essentiellement l'emploi des prépositions : « contre les yeux », « dans les yeux » (tours 20, 34/vs/35), et celui de l'article partitif (tours 20/vs/21 et 31/vs/32). Les corrections qu'apporte l'enseignante (tours 21, 32 et 34) et les reprises des apprenants (tours 33 et 35) servent à écarter les formes erronées et à consolider l'emploi des formes correctes.

Négociations par explication

Dans le cas des négociations par explication, les trois phases (*proposition*, *réaction*, *ratification*) sont clairement et, le plus souvent, explicitement marquées. La manifestation du problème se fait généralement par des demandes explicites (« qu'est-ce que ça veut dire ? ») ou par des signalisations explicites (« je ne comprends pas » ou tout simplement par un « non » accompagné de la levée du bras, ou un « moi, non » (sous-entendu « je ne comprends pas »), comme dans l'exemple suivant :

L1 susceptible ?
L2 non (*geste de la main pour attirer l'attention de l'enseignante*)
L1 susceptible/ quelqu'un qui se vexe vite euh attends
L2 vexe c'est quoi ?
L1 attends l- je vais te donner un exemple <L3> vexer fâcher fâcher -l
L2 ok qui s'offense vite
L1 euh si je te dis euh / (*l'enseignante réfléchit à un exemple*)
L4 xxx (*en anglais*)
L2 oui je comprends
L1 ça va ?
L2 xxx je comprends
L5 moi non
L1 toi non Léna ? attends xxx un exemple / ah mais j'en ai un superbe / si tu as / si tu as une étudiante qui est finlandaise par exemple hein ? par exemple juste l- par exemple (*intonation qui marque une certaine connivence avec L5 qui, justement, est finlandaise*) <L2> juste par exemple -l et que euh tu devines sa nationalité à son accent / hm ? (*Léna commence à rire en signe de compréhension*) et qu'elle te dit moi mais je n'ai pas d'accent (*l'enseignante mime la situation en rehaussant la voix comme quelqu'un qui serait vexé*) et tu lui dis non mais non vous n'avez pas d'accent mais je peux entendre que vous êtes finlandaise / c'est ça susceptible (*l'enseignante rit*)
L5 je comprends bien (*Léna sourit et appuie ses paroles par son intonation*)
L1 oui oui oui

Le traitement du problème (*la réaction*) s'ensuit obligatoirement, car expliquer (une fois, deux fois, trois fois, jusqu'à une signalisation de compréhension) fait partie du contrat de communication didactique et aucune esquive n'est possible. C'est

d'ailleurs cette impossibilité de se dérober à une intervention pour laquelle on n'est pas toujours prêt, qui rend la salle de classe tellement dangereuse pour la préservation des faces autant pour l'enseignant que pour les apprenants.

En ce qui concerne la *ratification*, elle se fait presque toujours par une signalisation tout à fait explicite (« *ok* », « *j'ai bien compris* »), mais on peut avoir aussi des ratifications par signalisation implicite où la simple reprise de l'activité antérieure montre que le problème est considéré comme résolu.

Les négociations par explication ne sont pas programmables en tant que telles; elles interrompent à l'improviste les activités didactiques en cours en formant des sortes de boucles dans le déroulement de l'interaction didactique. L'attention du groupe se focalise alors sur un élément constitutif du tour de parole de référence qui fait problème aux yeux de l'*initiateur* de la négociation. Dans ces moments-là, l'interaction *doit* être « interrompue » jusqu'au règlement du problème, jusqu'à ce que les conditions pour une poursuite coordonnée soient à nouveau réunies. Le contrat de communication didactique rend les négociations par explication quasi *obligatoires*.

Par contre, les autres types de négociation relevés ici ont un caractère *facultatif*. La régulation presque automatique de l'intercompréhension qui joue dans le cas des négociations par explication, fait place à un contrôle conscient dans les autres cas : l'enseignant anticipe parfois une difficulté possible pour le déroulement de l'interaction, ou procède à des régulations, mais il n'est jamais obligé de le faire.

Les négociations par explication mises à part, l'enseignant reste, dans la plupart des cas observés, l'*initiateur* de toutes ces démarches interactives. Même en ce qui concerne la *formulation d'hypothèses*, quoiqu'elle se fasse souvent spontanément dans la « *boîte noire* » des élèves, sa verbalisation, du moins, est conditionnée par une initiative (*proposition*) de l'enseignant.

Conclusion

Partant du concept de négociation vue comme une coordination entre les participants afin d'atteindre leurs propres objectifs, comme une construction commune du sens et comme un processus basé sur l'élaboration et la vérification d'hypothèses, nous avons pu constater l'existence de toute une série d'activités didactiques de négociation.

Notre recherche d'analyse et de description de la négociation du sens en classe de langue, en l'occurrence le français langue étrangère, est encore loin d'avoir atteint son but, à savoir l'élaboration d'une typologie des négociations didactiques. Pour l'instant, nous sommes en train de circonscrire notre corpus et d'affiner notre méthodologie. Le travail dont nous venons de rendre compte présente néanmoins plusieurs résultats intermédiaires et préfigure en même temps nos orientations de recherche futures.

Bibliographie

BANGE, Pierre (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris, Didier/Hatier & Crédif.

GAONAC'H, Daniel (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Didier/Hatier & Crédif.

GERMAIN, Claude (1997). « L'observation et l'analyse de l'enseignement des langues : problèmes théoriques et méthodologiques », dans *Actes du colloque organisé dans le cadre du 64e Congrès de l'ACFAS*, Montréal, Université McGill.

GRICE, H. Paul (1979). « Logique et conversation », *Communications*, n° 30, p. 57-72.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1992). *Les interactions verbales*, tome II, Paris, Armand Colin.

VION, Robert (1992). *La communication verbale. Analyse des interactions*, Paris, Hachette Supérieur.

Le back-channel dans le discours procédural[1]

Annie Bergeron et Diane Vincent
Université Laval

Introduction

Cette étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche portant sur la co-construction du discours procédural en situation d'interaction spontanée. L'objectif poursuivi est l'analyse des mécanismes de construction et d'interprétation du sens lors de conversations spontanées ayant pour but le transfert de connaissances et l'explication de consignes (discours procédural). Pour ce faire, seront analysés les procédés métadiscursifs employés par les participants à l'interaction, autant ceux utilisés par la personne dont le rôle est d'expliquer que ceux employés par les participants qui reçoivent les explications. En effet, il est aussi important de se demander *comment* on explique et *comment* on s'assure que les destinataires du message ont bien reçu et compris les explications, que d'analyser *comment* on reçoit des consignes et explications et *comment* on manifeste notre compréhension.

---

1. Nous tenons à remercier Marty Laforest pour ses conseils sur l'interprétation des signaux back-channel, ainsi que Denise Deshaies et Guylaine Martel pour leurs commentaires.

Les signaux back-channel ou, en d'autres termes, les marques d'écoute, font partie de ces procédés métadiscursifs. L'objectif spécifique de la présente étude consiste à vérifier si l'écoute se fait d'une façon particulière dans le discours procédural. Dans cette recherche, le terme *discours procédural* fait référence à un discours au cours duquel un participant à l'interaction a pour tâche principale de donner des instructions à d'autres interactants à propos d'une procédure à suivre. L'exemple typique est le mode d'emploi.

Dans un premier temps, il importe de définir le signal back-channel et de préciser le rôle qu'il remplit dans l'interaction. Dans un deuxième temps, nous présenterons le corpus. Par la suite, les résultats obtenus seront exposés et comparés à ceux de Laforest (1992), chercheure ayant analysé l'usage des back-channel lors d'entrevues sociolinguistiques. Finalement, seront dégagées quelques pistes permettant d'interpréter les différences entre les deux corpus.

Le signal back-channel en bref[2]

La notion de signal d'écoute ne peut se comprendre indépendemment des rôles conversationnels. À l'instar de Laforest (1992), nous distinguons deux rôles conversationnels[3] :

1) Le locuteur est celui qui a la parole, celui de qui on peut également dire qu'il « tient la scène », selon la terminologie de Goffman (1973).
2) L'allocutaire est celui qui écoute et qui pourrait éventuellement prendre la parole et devenir locuteur à son tour, le précédent locuteur devenant à ce moment allocutaire.

L'allocutaire n'est jamais passif pendant que le locuteur parle : il indique à ce dernier qu'il suit son discours, qu'il est attentif, voire qu'il comprend, et qu'il est prêt à prendre le relais. Il manifeste au

2. Cette partie s'inspire largement de l'étude de Laforest (1992).

3. Notons qu'il existe d'autres rôles conversationnels, notamment celui de tiers, de témoin, etc. ; ceux-ci ne sont toutefois pas pertinents pour l'étude du back-channel.

locuteur son écoute, son attention, son support par des gestes, un regard, un hochement de tête, une émission voco-verbale (ex. : « Humhum », « Oui oui »), un bref commentaire qui peut être évaluatif (ex. : « Chanceuse ! »), etc. Autrement dit, l'allocutaire émet des signaux back-channel. Le back-channel est donc produit *en réaction* au discours d'un locuteur.

Émettre des signaux back-channel constitue une façon de **coopérer** à la conversation, « la coopération [des interactants] [étant] une condition du maintien de la communication » (VINCENT, 1993 : 54)[4]. La caractéristique commune à tous les signaux d'écoute est d'ordre fonctionnel plutôt que formel : ces signaux, qui peuvent se présenter sous des formes variées, remplissent tous une fonction de « gestion de l'interaction » (LAFOREST, 1992). On pourrait paraphraser ces signaux ainsi : « Je ne prends la parole que pour te dire que je suis attentif et que je veux que tu continues à parler. » Leur émission ne fait donc pas progresser le discours sur les plans thématique, discursif ou informatif, puisque ces signaux n'apportent aucun élément nouveau qui réorienterait la conversation. Toutefois, leur importance est indéniable pour le bon déroulement de la conversation.

Voici un extrait du corpus à l'étude, au cours duquel l'enquêteure donne des détails relatifs à l'utilisation du magnétophone à mini-disques laser ; le discours de l'enquêteure est ponctué de trois signaux back-channel produits par la réceptrice des consignes. Cette dernière reste d'ailleurs allocutaire et ne garde pas la parole après l'émission des signaux d'écoute. Pour bien montrer que les signaux back-channel ne sont pas des tours de parole à part entière, ils sont inscrits dans le discours du locuteur[5].

---

4. On doit à Grice (1979) la définition du principe de coopération.

5. Les signaux back-channel sont mis entre chevrons et le soulignement indique qu'il y a chevauchement de paroles. Les participants sont identifiés par des lettres, où M correspond à l'enquêteure, et A au destinataire des explications. Pour plus de détail sur le protocole de transcription utilisé, voir THIBAULT et VINCENT, 1990.

Exemple 1
Alors ça c'est le micro. Je le mets à *on* et vous le laissez à *on* . <A. OK> Sinon je me suis faite prendre assez de fois (rire) on oublie de le partir <A. OK> parce-que si on on oublie que il-y-a deux endroits où il faut le mettre à *on* puis c'est mêlant puis c'est <A. OK> c'est, ça fait pas là. (7'95)

Corpus et méthodologie

Les données sont extraites d'un corpus d'entrevues sociolinguistiques d'autoenregistrements constitué en 1995 auprès de francophones montréalais d'origine : le corpus Montréal 1995. Parmi les 14 informateurs interviewés, quatre ont accepté, avec leur famille, de s'autoenregistrer pendant une dizaine de jours lors de leurs activités quotidiennes[6]. Une enquêteure, la même dans tous les cas, était chargée de leur apporter le matériel nécessaire, de leur en expliquer le fonctionnement et de leur présenter les consignes liées au type d'enregistrements désirés. Dans trois cas sur quatre, cette rencontre avec l'enquêteure a été enregistrée. Les signaux back-channel analysés dans la présente étude sont issus de ces trois interactions qui représentent une heure 35 minutes d'enregistrement. Ils ont été émis par six participants différents.

Puisque l'intérêt de cette recherche réside dans le comportement discursif des destinataires des explications, les signaux back-channel émis par les allocutaires lorsque ce n'est pas l'enquêteure qui parle n'ont pas été retenus pour l'analyse. C'est également pour cette raison que les signaux back-channel émis lors de digressions faites au cours de l'interaction ainsi que ceux produits avant le début des explications n'ont pas été pris en compte.

6. Pour plus de détails sur le corpus Montréal 1995, voir VINCENT, LAFOREST et MARTEL, 1995.

Résultats

Au total, 299 signaux back-channel respectant les conditions d'émission mentionnées plus tôt ont été identifiés. Ils ont été classifiés selon les familles de formes ou catégories formelles de Laforest (1992), lesquelles ont été par la suite regroupées en trois blocs.

Le premier bloc comprend les familles dont le regroupement est basé sur la forme spécifique des back-channel, soit les familles « Ok », « Humhum » et « Oui/non ». Ces catégories incluent les formes simples de back-channel (ex. : « Ok ») ainsi que les répétitions (ex. : « OK Ok »).

Le deuxième bloc se compose de familles identifiées selon la catégorie générique des différentes formes de back-channel : la complétion, la métaquestion et la répétition-écho. Ces signaux se présentent chaque fois sous une forme différente qui dépend entièrement du discours qui précède leur émission. La complétion fait référence à « une contribution [qui] complète en quelques mots la contribution précédente, généralement à la faveur d'une hésitation du locuteur » (LAFOREST, 1992 : 69), hésitation qui ne donne toutefois pas lieu de croire que le locuteur éprouve de réelles difficultés (si tel était le cas, la contribution en question ne serait pas de l'ordre du back-channel et constituerait une réparation) (LAFOREST, 1992 : 82-86).

Exemple 2
M. Faut pas la sortir. Si je l'ouvre et que je recommen: et que je le remets et que je recommence à enregistrer: <A. Il repart au début> tout est effacé il repart à zéro. (117'95)

La métaquestion consiste en « une question sans contenu, dont la référence tient entièrement dans la contribution précédente, et qui ne fait pas progresser l'interaction sur le plan informatif » (LAFOREST, 1992 : 67). Son émission se caractérise par le ton interrogatif de l'allocutaire. Comme le souligne Laforest (1992 : 67), le prototype de cette catégorie est « Ah oui ? ». Enfin, la répétition-écho correspond à

une « répétition partielle des derniers mots prononcés par le locuteur précédent » (LAFOREST, 1992 : 68).

Exemple 3
A. Comment ça se fait qu'il fonctionne là il est branché après quoi là?
M. Là il fonctionne sur sa pile interne. <A. Ah sur sa pile interne.> (117'95)

Le troisième bloc se compose de deux familles : les familles « Locutions back-channel » et « Autres familles ». Par locution back-channel, Laforest entend tout signal d'écoute qui correspond à une combinaison de plusieurs formes appartenant à au moins deux catégories différentes. L'exemple 4 constitue une locution back-channel, où sont combinés une complétion et un « Ok ».

Exemple 4
M. Alors c'est important une fois que vous avez mis un disque de ne pas ouvrir l'appareil jusqu'à ce qu'il soit plein. Si vous ne lui touchez pas jusqu'à ce qu'il soit plein alors à ce moment-là chaque fois que vous o: vous commencez à enregistrer et que <A. I il s'accumule. OK> il enregistre à la suite. (7'95)

La catégorie « Autres familles » a été créée afin de regrouper les catégories de Laforest qui ne se sont pas avérées pertinentes pour cette étude.

Le tableau 1 reproduit cette distinction entre les trois blocs. Rappelons que l'objectif était de vérifier si l'écoute se fait d'une façon particulière dans le type de discours étudié, à savoir le discours procédural. Les résultats exposés au tableau 1 tendent à confirmer l'hypothèse selon laquelle l'écoute se manifeste différemment dans ce type de discours, puisque des différences importantes de proportions s'observent entre les deux corpus, et ce, au sein de chaque bloc.

	DISCOURS PROCÉDURAL	ENTREVUE (LAFOREST 1992)
FAMILLES DE FORMES	**% N = 299**	**% N = 2377**
OK	**51,2**	**11,6**
HUMHUM	**8,7**	**43,1**
OUI / NON	**9**	**12,5**
COMPLÉTIONS	**8**	**2,3**
MÉTAQUESTIONS	**1,3**	**10,8**
RÉPÉTITIONS-ÉCHO	**0,3**	**6,1**
LOCUTIONS	**10**	**1,3**
AUTRES FAMILLES	**11,3**	**12,4**

Tableau 1 Distribution formelle des signaux back-channel

Les résultats les plus significatifs touchent les signaux back-channel des familles « OK » et « Humhum ». En effet, les résultats obtenus pour ces deux catégories dans le cas du discours procédural (respectivement 51,2 % et 8,7 %) sont presque inversés comparativement à ceux de Laforest (respectivement 11,6 % et 43,1 %). À l'instar des auteurs ayant abordé l'étude du signal back-channel ou mentionné son existence (notamment SCHEGLOFF, 1982), Laforest (1992 : 105) considère que la forme prototypique du signal back-channel est le « Humhum » (ou le « Uh huh » en anglais). Les résultats obtenus nous poussent plutôt à octroyer ce titre à la forme « Ok » dans le cas du discours procédural.

Ces résultats sont renforcés lorsqu'on prend en compte que près de la moitié des locutions back-channel, soit 12 sur 31, est composée d'un « Ok » et d'une autre forme de back-channel (ex. : « Oui Ok », « complétion + Ok », etc.). À cela s'ajoutent deux signaux back-channel classés dans la catégorie « Autres familles » dans lesquels on retrouve entre autres la forme « Ok ». Si aux 153 occurrences de « Ok » on ajoute ces 14 occurrences, on obtient un total de 167 back-channel comportant la forme « Ok ». Ainsi, la forme « Ok » se retrouve dans 56 % de l'ensemble des occurrences de signaux back-channel du corpus. Or, aucune des 30 locutions back-channel, de

même qu'aucun signal d'écoute de la catégorie « Autres familles », ne comporte la forme « Humhum »[7].

La forte prépondérance de signaux back-channel comportant la forme « Ok » ainsi que la faible proportion de back-channel de forme « Humhum » caractérisent donc l'émission des back-channel lors de l'écoute d'un discours procédural.

On observe également des différences de proportions intéressantes entre les deux types de discours au sein du second bloc. En effet, l'usage des complétions est plus fréquent dans notre corpus que dans celui de Laforest (8 % contre 2,3 %). Si, comme pour la forme « Ok », on ajoute à ce nombre les huit occurrences classées dans la catégorie « Locutions », on obtient au total 32 occurrences de signaux d'écoute sur 299 qui comportent une complétion ou en sont une, ce qui représente 10,7 % des signaux d'écoute mon corpus, alors que le corpus de Laforest ne compte que 2,3 % de signaux back-channel de ce type[8].

Au contraire des complétions, plus nombreuses dans le discours procédural qu'en entrevue, les métaquestions et répétitions-écho se présentent dans une proportion moindre dans notre corpus que dans celui de Laforest. On observe en effet une différence de proportions importante pour les métaquestions : alors que leur proportion s'élève à 10,8 % en entrevue, elles ne représentent que 1,3 % des back-channel du discours procédural. Par ailleurs, notre corpus ne compte qu'une répétition-écho alors qu'en entrevue, les signaux de cette catégorie représentent 6,1 % des back-channel du corpus de Laforest.

7. Le corpus de Laforest compte pour sa part 12 back-channel composés d'un « Ok » issus des catégories « Locutions » et « Autres familles ». Cet ajout augmente la proportion de signaux comprenant un « Ok » à 12,1 %, ce qui n'est pas significatif. Le pourcentage de back-channel comportant la forme « Humhum » subit également une très légère hausse avec l'ajout de neuf signaux d'écoute issus des catégories « Locutions » et « Autres faimlles », et se porte ainsi à 43,5 %.

8 Cette proportion reste la même pour le corpus de Laforest, puisqu'aucun signal d'écoute des catégories « Locutions » et « Autres familles » ne comporte de complétion.

Dans le troisième bloc, la catégorie « Locutions back-channel » rassemble 10 % des marques d'écoute du discours procédural, ce qui représente une proportion assez élevée comparativement aux résultats obtenus pour l'entrevue (1,3 %). On constate qu'un peu plus de la moitié des locutions comporte au moins une forme forte d'accord de back-channel (12 « Ok », six « Oui » et deux « Parfait »). De plus, 11 de ces 17 occurrences combinent une de ces formes spécifiques à une forme générique, laquelle est une complétion dans huit cas sur 11. La complétion, très contrainte par le discours du locuteur, constitue elle aussi une forme forte de back-channel en réaction au discours procédural. En effet, le simple fait de pouvoir terminer la phrase du locuteur sous-entend l'attention élevée de l'allocutaire, et éventuellement sa compréhension, vis-à-vis du discours en cours. Ces résultats reflètent d'ailleurs la même tendance d'une manifestation particulière de l'écoute d'un discours procédural, plus forte, mise en évidence pour le nombre élevé de signaux de la famille « Ok ».

Interprétation des résultats

Les résultats qui viennent d'être exposés vont dans le même sens que l'hypothèse formulée au début de cette recherche, à savoir que notre attention se manifeste différemment selon la situation de communication. Cette étude a pour sa part permis de démontrer que cette écoute particulière se reflète au moins dans les formes de back-channel auxquelles les allocutaires ont recours. On peut dès lors se demander pourquoi les back-channel de forme « Ok » se trouvent en majorité dans le discours procédural, et pourquoi, inversement, on trouve si peu de back-channel de la famille « Humhum », contrairement aux résultats de Laforest ? De plus, pourquoi les allocutaires de notre corpus recourent-ils autant à la complétion et si peu à la métaquestion et à la répétition-écho ? Enfin, qu'est-ce qui explique le nombre relativement élevé de locutions back-channel et surtout leur composition ?

Les deux types de discours à partir desquels a été réalisée la comparaison ont comme point commun qu'ils sont produits dans des situations asymétriques, en ce sens qu'une personne détient des

informations qu'elle doit transmettre à une autre ou à d'autres personnes. Toutefois, la nature des informations transmises, ou le type d'énoncés produits par le locuteur, est différente : en entrevue, on raconte sa vie, on émet des opinions, on parle de soi, de ses goûts ; dans le discours procédural, les informations concernent des instructions que les allocutaires devront suivre correctement par la suite. Le discours analysé dans cette étude se caractérise par sa dimension à la fois didactique et instructionnelle, absente des entrevues sociolinguistiques. Ainsi, le type d'énoncés produits par le locuteur dans un type de discours précis pourrait être mis en relation avec la forme des back-channel émis par les allocutaires.

En outre, le rôle plus spécifique rempli par les allocutaires principaux des deux types de discours pourrait constituer un élément d'explication de la répartition formelle différente. En entrevue, le rôle de l'allocutaire principal, l'intervieweur, est « d'encourager par tous les moyens la parole de l'interviewé » (LAFOREST, 1992 : 53) ; son but est donc surtout de faire parler l'autre le plus possible. Or, dans notre corpus, qui relève du discours procédural, le rôle des principaux allocutaires (soit ceux qui reçoivent les explications) est plutôt d'écouter attentivement pour assimiler les informations et comprendre correctement les explications données, et poser des questions si cela s'avère nécessaire. Les enjeux auxquels sont confrontés les interactants ne sont donc pas les mêmes dans les deux types de discours, ce qui influence le comportement discursif des allocutaires.

Le constat général que l'on peut faire est que les familles de formes dominantes du point de vue de leur utilisation constituent toutes des marques d'écoute qui permettent à l'allocutaire de manifester son attention avec plus de force. La composition de bon nombre de locutions back-channel est révélatrice sur ce point. C'est également ce qui peut expliquer la différence de proportions entre les deux corpus en ce qui concerne le faible recours à la métaquestion et à la répétition-écho et, inversement, le nombre élevé de complétions, « ce bref emprunt que fait l'allocutaire de la voix du locuteur » (LAFOREST, 1993 : 119), dans le discours procédural. En effet, si l'allocutaire est en mesure de finir la phrase du locuteur, c'est qu'il suit attentivement ce que dit ce dernier, voire qu'il comprend le

contenu de ses propos, soit ses instructions[9]. En entrevue, le haut taux de métaquestions s'explique par le rôle que ces dernières jouent dans la stratégie de relance de l'intervieweur.

De plus, il faut souligner qu'une préanalyse des fonctions plus spécifiques remplies par les signaux back-channel, réalisée selon la catégorisation fonctionnelle élaborée par Laforest (1992), a permis de constater que les complétions ne jouait pas le même rôle dans les deux types de discours. En effet, alors que toutes les complétions émises en entrevues remplissent une fonction de relance, et incitent ainsi le locuteur à développer davantage son discours, aucune complétion relevées dans le discours procédural ne remplit cette fonction, qui apparaît comme très caractéristique de la situation d'entrevue. L'émission de complétions dans le discours procédural permet plutôt à l'allocutaire de montrer son attention, voire sa compréhension, vis-à-vis des propos du locuteur. Elle vise à montrer au locuteur que l'on « enregistre » en quelque sorte l'information transmise.

Dans le même ordre d'idées, cette interprétation des résultats permet aussi d'expliquer la nette différence de proportion concernant le recours à des signaux d'écoutes des familles « Ok » et « Humhum ». Ces pistes d'interprétation doivent dans ce cas être reliées à la valeur sémantique dont est pourvue la forme « Ok » (HEISLER, 1996), qui sert normalement à indiquer qu'on est d'accord et qu'on approuve («Ok» était adverbe d'accord à l'origine) les propos de l'autre. Le « Humhum » est quant à lui dépourvu de tout contenu sémantique : il constitue en quelque sorte la forme « passe-partout » de back-channel et peut être employé à peu près n'importe où puisqu'il n'est pas lié au contenu de l'énoncé. Il peut tout autant être émis en réaction à des énoncés informatifs qu'à des énoncés d'opinion ou à des énoncés évaluatifs. Laforest (1992 : 170-171) soulève d'ailleurs cette hypothèse, sans toutefois la vérifier. Elle constate que la nature des cotextes favorise l'émission de back-channel d'une forme donnée.

> L'intervieweuse, dans les cotextes d'énoncé informatif, surtout lorsqu'il s'agit d'un énoncé, par l'informateur, d'un fait qui ne se

9. Il faut souligner qu'on ne peut pas mesurer le degré de compréhension de l'allocutaire ; on ne peut que constater qu'il crée en quelque sorte un *effet de compréhension*.

> prête ni à l'élaboration ni à l'évaluation ou au jugement, semble donc accuser réception plus facilement, plus souvent avec les formes de la famille « ok » [...] qu'avec une autre forme [...]. (LAFOREST, 1992 : 170)

En revanche, elle remarque que l'emploi de la forme « Ok » se fait plus rare dans le cotexte d'un énoncé évaluatif où est émis un jugement (LAFOREST, 1992 : 171). Elle souligne en outre que la forme « Ok » est difficilement substituable au « Humhum » et au « Oui » dans ce même type de cotexte. Par conséquent, le « Ok » constitue un signal back-channel plus fort que le « Humhum » et permet ainsi à l'allocutaire de manifester de façon plus affirmée son écoute, son attention, voire sa compréhension – réelle ou feinte – vis-à-vis du discours du locuteur.

Conclusion

Les résultats obtenus démontrent que l'émission de signaux back-channel, stratégie d'écoute par excellence, « s'adapte » en quelque sorte à chaque situation de communication, incluant le type de discours, le but de l'interaction, le contenu et le type d'énoncés, le rôle des participants, etc.

Les résultats les plus révélateurs concernent la nette prépondérance des signaux de la forme « Ok » sur ceux de forme « Humhum », car ils vont à l'encontre des données de Laforest, et même des idées généralement répandues sur la forme prototypique de back-channel (le « Humhum »), et ce, avec une importante différence de proportions.

Enfin, il appert qu'une compréhension plus globale de la répartition formelle particulière au type de discours produit par le locuteur nécessite qu'on s'attarde aux fonctions plus spécifiques (LAFOREST, 1992) que les signaux back-channel remplissent dans le discours. Ainsi pourrons-nous mieux comprendre comment l'allocutaire, en émettant des signaux back-channel, participe lui aussi activement à la construction du discours spontané.

Bibliographie

GOFFMAN, E. (1973 [1959]). *La mise en scène de la vie quotidienne. La présentation de soi*, t.1, Paris, Éditions de Minuit.

GRICE, P. H. (1979 [1975]). « Logique et conversation », *Communications*, nº 30, p. 57-72.

HEISLER, T. (1996). *Analyse fonctionnelle et sociolinguistique de la particule discursive* OK *en français montréalais*, Québec, Université Laval, mémoire de maîtrise.

LAFOREST, M. (1992). *Le back-channel en situation d'entrevue*, Québec, Ciral, Université Laval.

LAFOREST, M. (1993). « Fragments de discours monologaux dialogiques. Le cas de la *complétion* », Actes du XX^{e} Congrès international de linguistique et de philologie romanes, vol. II, Tübingen und Basel, A. Francke Verlag, p.111-120.

SACKS, H. (1971). « Lectures », 24 mai (SS 158 Y), inédit, ronéo, 12 f.

SCHEGLOFF, E. (1982). « Discourse as an interactional achievement : somme uses of "uh huh" and other things that come between sentences », dans D. TANNEN (dir.) *Analyzing Discourse : Text and Talk*, Washington, Georgetown University Press, p.71-93.

THIBAULT, P. et D. VINCENT (1990). *Un corpus de français parlé*, Québec, Ciral, Université Laval.

VINCENT, D. (1993). *Les ponctuants de la langue et autres mots du discours*, Québec, Nuit blanche éditeur.

VINCENT, D., LAFOREST, M. et G. MARTEL (1995). « Le corpus de Montréal 1995 : adaptation de la méthode d'enquête sociolinguistique pour l'analyse conversationnelle », *Dialangue*, vol. 6, p. 29-45.

La rédaction d'un hypertexte : nouveaux paramètres, nouveaux défis

Monique Cloutier
Université Laval

Depuis le milieu des années 1990, le World Wide Web donne à l'hypertexte une place qu'il n'avait pas auparavant. Cette grande popularité influence – il va sans dire – le marché de la rédaction professionnelle. De plus en plus de rédacteurs rédigent pour ce nouveau média. Mais cela ne va pas sans difficultés, car rédiger ne veut plus nécessairement dire la même chose. Même si le rédacteur professionnel « doit être capable de s'adapter à différentes disciplines, à différents genres d'écrits, à différents médias et à différents publics » (CLERC, 1998 : 348), et si, comme le souligne Beaudet (1999 : 15), « la réalité de son marché l'oblige à se renouveler sans cesse, à faire preuve de créativité, à diversifier ses méthodes et à adapter son écriture à la complexité d'une situation de communication », il reste que l'hypertexte oblige le rédacteur à remettre en question la conception même qu'il a du texte et à penser autrement la rédaction. L'hypertexte métamorphose le texte.

Cette métamorphose tient à la non-linéarité de l'hypertexte que l'on oppose à la linéarité du texte[1]. En effet, quand un texte se présente dans une succession de pages généralement organisées en chapitres, sous-chapitres, paragraphes et phrases, l'hypertexte, pour sa part, n'affiche qu'une page-écran à la fois (ou nœud hypertextuel[2]), page reliée à d'autres pages-écran à l'aide de liens hypertextuels. Cette différence fondamentale est liée intrinsèquement au support médiatique – l'imprimé pour le texte, l'ordinateur pour l'hypertexte. La présence de nœuds et de liens hypertextuels, combinée à la multiplicité des parcours possibles de lecture, crée une nouvelle géographie du texte qui n'est familière ni au lecteur ni au rédacteur, et qui entraîne des changements importants dans leurs rôles respectifs.

Le texte

Selon Slatin (1991 : 154), l'Occident a développé à travers les siècles une culture de l'imprimé dont la technologie a maintenant atteint une grande stabilité et une grande maturité. Par conséquent, les principes et les stratégies élaborés pour produire une communication écrite efficace sont basés sur une conception bien ancrée de ce que sont la lecture et les lecteurs. En effet, le lecteur s'attend à ce que le rédacteur lui présente l'information dans une suite ordonnée d'idées, qui comporte un commencement et une fin, et qui offre suffisamment de repères – qu'ils soient linguistiques, typographiques ou iconographiques – pour que le lecteur puisse construire la représentation la plus exacte possible de ce que le rédacteur a voulu communiquer. Le lecteur qui ouvre un livre, par exemple, suppose déjà que le rédacteur a établi une chaîne de relations entre les éléments d'information contenus dans l'ouvrage en fonction de l'intention de communication[3] et du contexte dans lequel se situe cette intention.

---

1. Il faut ici entendre *texte* dans le sens d'un « énoncé imprimé ». Bakhtine (1984 : 265) définit l'énoncé comme étant marqué par la « spécificité d'une sphère d'échange ». Il est composé de trois éléments : le contenu thématique, le style et la construction compositionnelle.

2. Le terme *nœud hypertextuel* sera dorénavant utilisé.

3. Ce que Bakhtine appelle le *vouloir-dire* du locuteur (1984 : 283-284).

Dans une activité de rédaction, d'après le modèle de Clerc (1998), le rédacteur analyse d'abord le mandat, puis il conçoit et planifie le projet ; il recherche ensuite l'information nécessaire à la rédaction, sélectionne et structure les éléments d'information et, enfin, il rédige le texte et le révise. Dans toutes les étapes de cette démarche, le rédacteur est soumis à une double contrainte : respecter l'objectif de communication tout en tenant compte des besoins du lecteur. En effet, si le rédacteur transmet des informations nécessairement dans le but de modifier « l'environnement cognitif du destinataire » (SPERBER et WILSON, 1989 : 93 ; 1995 : 58), c'est aussi à lui que revient la responsabilité de se faire comprendre du lecteur. Le rédacteur doit donc identifier chez son destinataire ce que Bakhtine appelle « le fond aperceptif du locuteur » (1984 : 304) : ses connaissances linguistiques et encyclopédiques, ses valeurs, ses préjugés, ses opinions, son environnement social, etc. Sperber et Wilson (1989 : 72 ; 1995 : 43) décrivent cette responsabilité en ces termes :

> C'est au communicateur qu'il incombe de ne pas se tromper et de savoir quels codes et quelle information contextuelle le destinataire est à même d'utiliser dans le processus de compréhension. C'est également au communicateur qu'il incombe d'éviter les malentendus [...].

Dans le contexte de production d'un imprimé, cette attitude responsable du rédacteur place ce dernier en situation de force par rapport au lecteur, ce que Davis (1993 : 20) appelle « *a kind of control over the reader* ». Pour un objet thématique donné, le rédacteur oblige en quelque sorte le lecteur à le suivre dans sa propre logique linéaire, dans sa propre architecture, dans laquelle se succèdent arguments, explications ou descriptions. Si le texte est « réussi », le lecteur, selon Slatin (1991 : 156), perçoit alors ce texte comme étant la seule manière possible d'organiser les informations présentées.

Cette approche vis-à-vis du texte et des stratégies qui en découlent ne s'avère cependant pas efficace pour l'hypertexte. En raison de la présence des nœuds et des liens hypertextuels, l'élaboration d'une chaîne de relations séquentielle entre les éléments d'information ne

peut être transposée à l'écriture hypertextuelle. La structure ouverte de l'hypertexte, avec ses entrelacements de nœuds, conduit à des choix de parcours de lecture variés.

L'hypertexte

Le terme *hypertexte* est apparu dans le milieu des années 1960. On le doit à l'Américain Theodor H. Nelson, qui le définit comme « une série de blocs de texte attachés par des liens qui offrent au lecteur différents parcours de lecture[4] ». Plus tard, le terme *hypermédia* apparaît. Proche descendant de l'hypertexte, l'hypermédia[5] relie non seulement des mots entre eux, mais aussi des images, du son et de l'animation. Très souvent aujourd'hui, les deux termes se confondent.

Pour mieux comprendre les conséquences qu'entraînent la lecture et l'écriture d'un hypertexte sur les rôles respectifs du lecteur et du rédacteur, il convient d'examiner de plus près les caractéristiques des nœuds et des liens hypertextuels.

Un nœud hypertextuel est un fragment de texte relié à d'autres fragments de texte par des liens. Ce fragment de texte est une unité sémantique : son contenu exprime une seule idée, et sa dimension est variable. Un nœud peut renfermer un ou plusieurs paragraphes, voire tout un document : sa composition est en fait dépendante de la nature du contenu. (SLATIN, 1991 : 162 ; BALPE, 1996 : 20.)

En raison de sa grande autonomie, le nœud hypertextuel se présente à certains égards comme un texte classique, comme une sorte de *petit texte*. Mais il ne saurait être vu comme une unité de sens isolée, qui n'existe que par et pour elle-même. Un nœud hypertextuel, par

4. Notre traduction de : « [...] *a series of text chunks connected by links which offer the reader different pathways.* » Theodor H. Nelson (1981). *Literary Machines*, Swarthmore, Pa., Theodor H. Nelson, p. 0/2 (cité par LANDOW, 1992 : 4).

5. Selon Chen (1994), l'hypermédia est au multimédia ce que l'hypertexte est au texte. Le texte et le multimédia sont linéaires, tandis que l'hypertexte et l'hypermédia sont non linéaires. Dorénavant, le terme *hypertexte* désignera aussi bien l'hypermédia.

définition, est nécessairement relié à d'autres nœuds pour former un ensemble unifié. (SLATIN, 1991 : 162 ; PROBERT, 1994 : 8.)

Cet ensemble unifié ne pourrait exister sans que chacun des nœuds qui le composent ne contienne un ou des liens hypertextuels. En effet, ces liens constituent l'unique moyen de donner accès aux nœuds et de les relier entre eux. Un lien hypertextuel est en fait une « représentation électronique de la présence d'une relation entre deux unités de sens[6] » (SLATIN, 1991 : 161) et, une fois activé, il permet au lecteur de se déplacer d'un nœud à un autre, que ce soit à l'intérieur du même document ou dans un autre.

La métamorphose du lecteur

Toutes ces caractéristiques propres à l'hypertexte ont une incidence directe sur le lecteur : ce qui s'appelait activité de lecture est devenu interactivité. En effet, l'hypertexte donne au lecteur la possibilité d'interagir à la fois intellectuellement et physiquement avec le texte, les icones et les boutons affichés à l'écran. Pour accéder à l'information, le lecteur prend des décisions et pose des gestes concrets : il fait un choix parmi les différents liens, il pointe le lien choisi et il actionne la souris (CHAUSS, 1996). Contrairement au texte linéaire classique où l'information se présente selon le plan de l'auteur, dans un hypertexte, l'information se présente selon la décision du lecteur. Ce dernier va donc *agir* sur sa lecture. Dans ce contexte, le lecteur devient un *utilisateur*.

Cette plus grande autonomie donnée au lecteur oblige par contre ce dernier à fournir un plus grand effort de compréhension. Mais ce n'est pas sans risques, car en plus de porter une attention au contenu des pages, il doit se concentrer sur le parcours de lecture. Selon Slatin (1991 : 158), la lecture d'un hypertexte se présente comme un processus discontinu : elle est de nature associative. Or, il est beaucoup plus difficile de suivre une lecture associative qu'une lecture

6. Notre traduction de : « *A hypertext link is the electronic representation of a perceived relationship between* two pieces of material [...]. »

linéaire. Sans les repères classiques de début du texte, le lecteur peut alors choisir de commencer la lecture à plusieurs endroits. Par la suite, il suit une série de liens qui le font passer d'un nœud à un autre sans qu'il ne termine nécessairement sa lecture à un point déterminé par le rédacteur. Les risques de désorientation sont alors plus importants que dans un texte classique. Tous ces risques sont d'autant plus grands que les conventions de l'hypertexte n'ont pas la stabilité de l'imprimé : la mise en pages, le marquage des liens, la sélection des couleurs, des images, etc. dépendent d'une technologie qui continue d'évoluer. L'utilisateur peut ne pas reconnaître les repères d'aide à la lecture.

Pour ne pas *s'égarer,* l'utilisateur d'un hypertexte doit donc être en mesure de prévoir les conséquences de ses choix de parcours. Balpe observe très justement que « dans les hypertextes, chaque unité d'information [nœud] définit un *moment de risque* à partir duquel la lecture suivante peut être reformulée, s'engager sur de nouvelles pistes » (1990 : 146). Ce moment de risque oblige l'utilisateur à mettre encore plus d'efforts à anticiper la suite de sa lecture, et ce, chaque fois qu'il active un lien pour passer à un autre nœud. Balpe (1990 : 131) explique ainsi ce plus grand effort de compréhension :

> Dans les hyperdocuments, la complexité, la variabilité, la virtualité des parcours créent un complexe dynamique d'indiciation. Dans les modifications de parcours et les croisements de sens, les indices sont plus difficilement perçus comme stables. Par rapport à un message linéaire classique, les risques d'aberration, d'interprétation erronée ou de non-interprétation, sont multipliés.

En somme, pour se représenter le contenu de l'hypertexte, l'utilisateur doit construire sa propre logique linéaire, car sans la participation de l'utilisateur, cette construction linéaire reste virtuelle parmi tout un choix possible d'autres constructions. L'utilisateur fait alors des hypothèses sur l'endroit où il ira en associant ces hypothèses avec l'endroit où il se trouve et avec l'endroit d'où il arrive. Autrement dit, en fonction du contexte qui se dessine à mesure qu'il progresse dans l'hypertexte (contexte qui peut varier selon le chemin emprunté), l'utilisateur induit les relations qui existent entre les nœuds qu'il parcourt.

Les nouvelles responsabilités du rédacteur

Alors, dans ce contexte, si le lecteur devient un utilisateur qui agit sur sa lecture, s'il lui incombe de créer son parcours de lecture, c'est-à-dire sa propre logique linéaire, et de fournir les effort nécessaires pour en arriver à une interprétation qui le satisfasse, quel est le rôle du rédacteur ? Il serait facile de conclure que ce dernier n'a qu'à donner une entière liberté à l'utilisateur et à se dégager de toute responsabilité en ce qui a trait à l'organisation de l'hypertexte (marquer par exemple les liens au hasard). Mais ce serait oublier que la communication « met en jeu la manifestation et la reconnaissance d'intentions » (SPERBER et WILSON 1989 : 43 ; 1995 : 24). Si le rédacteur communique, c'est qu'il a d'abord une intention : informer, expliquer, convaincre, etc. Il a aussi la volonté d'atteindre le destinataire pour que ce dernier reconnaisse cette intention. Que ce soit un texte classique ou un hypertexte, le rédacteur est donc toujours soumis à cette double contrainte qui s'impose en fait chaque fois qu'il entreprend une démarche de rédaction. Mais comment le rédacteur peut-il manifester ses intentions dans un environnement non linéaire ? Comment peut-il atteindre le destinataire quand ce dernier est pour ainsi dire laissé à lui-même ?

Quand le rédacteur planifie et rédige un texte linéaire, il dispose d'un ensemble de structures et de stratégies qu'il adapte à chaque situation de communication. Il sait que, pour guider le lecteur, il est important non seulement de présenter des données ou des faits, mais aussi de les relier entre eux en fonction d'un genre et d'une organisation textuelle.

L'hypertexte, de son côté, présente peu de repères classiques. Le rédacteur doit donner une vue d'ensemble du document même si l'écran n'affiche qu'un nœud à la fois et même si, surtout dans les hypertextes d'une certaine importance, l'utilisateur ne peut pas connaître le nombre exact de ces nœuds (étant donné les choix multiples de parcours, il est impossible de numéroter les nœuds comme les pages d'un livre).

En outre, les structures textuelles, qui s'organisent facilement à l'intérieur d'un nœud, peuvent plus difficilement se construire sur un

ensemble de nœuds. Dans une énumération d'arguments, par exemple, comment présenter ces arguments en commençant par le plus important ? La segmentation de l'information dans chacun des nœuds hypertextuels présente un problème particulier.

Par ailleurs, si, pour l'utilisateur, les liens hypertextuels sont le moyen d'exploration de l'information, pour le rédacteur, ils constituent en fait l'outil pour structurer cette information. Et les liens hypertextuels n'ont pas vraiment de correspondance dans le texte linéaire[7]. Comme l'utilisateur, pour qui chacun des nœuds de l'hypertexte représente un moment de risque dans la construction linéaire de son parcours de lecture, le rédacteur est aussi exposé à ce moment de risque. Selon Wickliff et Tovey (1995 : 49), la pluralité des choix qui s'offrent au rédacteur ne garantit pas l'efficacité du document et peut créer de nouvelles possibilités de confusion. En effet, pour chacun des nœuds, le rédacteur doit prédire les choix de l'utilisateur, s'assurer que, peu importe le lien choisi, l'utilisateur pourra suivre un parcours logique. En d'autres mots, le rédacteur, en plus de prévoir une organisation d'ensemble du document, a aussi le défi de *structurer* l'information en de multiples parcours linéaires en prenant en considération les associations que l'utilisateur peut faire.

Enfin, cette *structuration* en de multiples parcours linéaires a nécessairement une incidence sur la pertinence de l'information. Selon Slatin (1991 : 162), la difficulté, dans l'organisation d'un hypertexte, c'est qu'une relation qui semble évidente pour un rédacteur ne l'est pas nécessairement pour l'utilisateur. En effet, la multiplication des parcours entraîne une multiplication des contextes, donc un plus grand risque de multiplication des interprétations. Le problème alors est que le contenu des nœuds et la sémantique des liens soient suffisamment explicites pour que le lecteur puisse facilement interpréter l'information et reconnaître l'intention du rédacteur.

---

7. Il serait tentant de faire un rapprochement entre les liens hypertextuels et l'annotation du texte classique. Cependant, comme le remarque Landow (1992 : 65), le lien hypertextextuel est très différent. Il annule l'opposition binaire entre le texte et la note de l'imprimé et crée une nouvelle hiérarchie dans laquelle le centre, c'est-à-dire la page affichée, domine sur les autres pages-écran périphériques. Mais parce que la page affichée n'est jamais la même, ce centre est toujours transitoire, virtuel.

Au bout du compte, pour le rédacteur qui conçoit un hypertexte, le défi peut sembler paradoxal. Il doit en quelque sorte adapter ses *réflexes linéaires* à une nouvelle situation d'écriture qui l'oblige à stratifier l'information en de multiples plans linéaires tout en créant un ensemble unifié. Il doit donner une liberté de mouvement au lecteur et lui permettre d'interagir avec le texte tout en prévoyant les parcours de lecture que ce dernier empruntera. Il doit, comme pour tout autre texte, réussir à transmettre un message clair, non ambigu, adapté au destinataire, qui traduit l'intention de communication, mais dans un document qui multiplie les contextes.

Cette transformation des rôles du lecteur et du rédacteur place ce dernier dans une situation où il possède peu de moyens. D'abord, le rédacteur a de la difficulté à imaginer des stratégies d'ordre structurel. Ensuite, il ne sait trop comment évaluer l'efficacité de celles qu'il utilise dans une situation de communication donnée. Il serait pourtant essentiel que le rédacteur puisse comprendre les mécanismes sous-jacents au phénomène hypertextuel pour mesurer la portée de ses décisions. Il devrait pouvoir expliquer le découpage de l'information, de même que le choix et le marquage des liens. Il devrait pouvoir évaluer les conséquences d'une structuration de parcours sur l'interprétation que peut en faire l'utilisateur. Enfin, comme les conventions de l'hypertexte sont encore floues, le rédacteur devrait aussi être en mesure de justifier les conventions de mise en pages choisies et d'en prévoir les conséquences sur l'utilisateur.

Bibliographie

BAKHTINE, Mikhaïl (1984). *Esthétique de la création verbale,* traduit du russe par Alfreda Aucouturier, Paris, Gallimard.

BALPE, Jean-Pierre (1990). *Hyperdocuments. Hypertextes, hypermédias,* Paris, Eyrolles.

BALPE, Jean-Pierre et coll. (1996). *Techniques avancées pour l'hypertexte,* Paris, Hermes.

BEAUDET, Céline (1999). « Les compétences linguistiques et discursives du rédacteur professionnel : un ensemble à circonscrire » dans *Les professions langagières à l'aube de l'an 2000. Recherches pédagogiques et linguistiques en traduction, rédaction et terminologie,* sous la direction de Zélie Guével et Isabelle Clerc, Québec, CIRAL, Université Laval, p. 3-17.

CHAUSS, Karen (Dernière mise à jour : juin 1996.) « Reader as User : Applying Interface Design Techniques to the Web », *Kairos : A Journal for Teachers of Writing in Webbed Environments,* [en ligne], page consultée le 6 février 1999. Adresse URL : http://www.english.ttu.edu/kairos/1.2/features/chauss/bridge.html

CHEN, Der-Thanq (1994). « Standardizing "HyperVocabulary" : A Proposal », *Educational Multimedia and Hypermedia : actes du colloque ED-MEDIA 94, World Conference on Educational Multimedia and Hypermedia,* du 25 au 30 juin, Vancouver, Colombie-Britannique, p. 123-128.

CLERC, Isabelle (1998). « L'enseignement de la rédaction professionnelle en milieu universitaire » dans *Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture,* sous la direction de Clémence Préfontaine, Lucie Godard et Gilles Fortier, Montréal, Éditions Logiques, p. 345-370.

DAVIS, Stephen Boyd (1993). « Hypertext and Multimedia », *English Today,* vol. 9, n° 1, janvier, p. 17-24.

LANDOW, George P (1992). *Hypertext : The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology,* Baltimore et Londres, The Johns Hopkins University Press.

PROBERT, Patricia Joan (1994). « Determination of Structure Through Semantic Analysis in a Hypertextual Environment », thèse de doctorat, Toronto, Université de Toronto, Département de l'éducation.

SLATIN, John (1991). « Reading Hypertext : Order and Coherence in a New Medium » dans *Hypermedia and Literary Studies,* sous la direction de Paul Delany et George P. Landow, Cambridge et Londres, MIT Press, p. 153-169.

SPERBER, Dan et Deirdre WILSON (1989 [éd. anglaise 1986]). *La pertinence. Communication et cognition,* traduit de l'anglais par Abel Gerschenfeld et Dan Sperber, Paris, Édition de Minuit.

SPERBER, Dan et Deirdre WILSON (1995). *Relevance. Communication and Cognition,* 2e édition, Oxford, UK et Cambridge, USA, Blackwell Publishers.

WICKLIFF, Gregory et Janice TOVEY. 1995. « Hypertext in a Professional Writing Course », *Technical Communication Quaterly,* vol. 4, n° 1, hiver, p. 47-61.

CHILDES : un logiciel d'analyse de données linguistiques produites par des enfants en L2

Antonella Conte
Université Laval

Si les micro-ordinateurs ne sont utilisés que depuis une dizaine d'années dans les classes de langue seconde ou étrangère. Le recours à l'informatique pour l'analyse linguistique de textes oraux ou écrits est, quant à lui, une pratique plus ancienne. Il est désormais courant d'analyser à l'aide de l'ordinateur des données linguistiques recueillies auprès d'apprenants de langue seconde (L2) dans le cadre de projet de recherche divers. Une telle analyse nécessite cependant des logiciels spécialisés. L'un de ces logiciels, parmi les mieux connus et les plus utilisés dans l'analyse de corpus langagier produit par un enfant en situation de L2, est le système CHILDES (MacWhinney, 1987). Dans ce qui suit, nous aborderons : (1) les difficultés inhérentes à l'étude des productions orales spontanées des enfants en L2 ; (2) le recours à l'ordinateur dans l'analyse des données linguistiques ; (3) les logiciels disponibles pour l'analyse des données linguistiques en L2 ; (4) le fonctionnement du système CHILDES ; et (5) les avantages et les désavantages d'un tel système.

Difficultés inhérentes à l'étude des productions orales spontanées des enfants en L2

Comme l'étude du développement langagier des enfants apprenant une langue seconde dans un milieu naturel implique la cueillette de données sur bandes magnétiques ou sur bandes magnétoscopiques, elle donne parfois lieu à une importante quantité de données qui doivent être transcrites et analysées. Le chercheur a la tâche de transcrire et d'analyser ses données produites par un sujet non natif et qui est en train d'apprendre une nouvelle langue. Cependant, cette tâche implique deux difficultés inhérentes à la transcription, à l'étude et à l'analyse du langage produit par un apprenant de L2. D'abord, le fait que les enfants utilisent beaucoup de bruits, d'onomatopées, de non-mots, de babillages et qu'ils construisent des phrases de deux mots et, progressivement, des micro-phrases. Ensuite, le fait que le locuteur non natif produit des **interlangues** au cours de sont apprentissage. Par interlangue, il faut entendre, pour un locuteur non natif donné, les étapes intermédiaires de l'apprentissage de la L2, situées entre le point de départ et le point d'arrivée, point où l'apprenant a acquis une compétence se rapprochant de celle du locuteur natif (Selinker, 1972).

Figure 1 : Interlangue d'un apprenant en L2

Langue de départ →	Langue intermédiaire →.....→	Langue intermédiaire ... ... →.....→	Langue intermédiaire →.....→	Langue cible

L'interlangue d'un locuteur non natif est très différente de la langue apprise par un natif. Pienemann et Jansen (1994 : 202) en ont d'ailleurs décrit quelques caractéristiques : notamment, (1) l'utilisation d'un vocabulaire / lexique propre qui est souvent inventé, (2) la présence d'un système de règles sous-développé et (3) la présence de règles inventées par l'apprenant. Par conséquent, le chercheur doit être capable de déduire le sens de ce que le non-natif veut dire lorsqu'il emploie soit des **bruits,** soit son **interlangue** pour communiquer. On peut dès lors comprendre que l'analyse des données

langagières des enfants en langue seconde est complexe du point de vue de la compréhension.

Recours à l'ordinateur dans le traitement des données linguistiques

Selon Pienemann et Jansen (1994 : 205), l'utilisation des systèmes informatiques ou des logiciels qui surpassent les capacités manuelles nous permet d'avoir accès plus facilement à l'information qui nous intéresse parce que les données sont : (1) plus facilement recherchées et extraites, (2) plus facilement triées, et ce, de manière très efficace et (3) plus lisibles et plus compréhensibles lors la présentation. Grâce aux avantages des logiciels qui permettent l'analyse de données linguistiques, plusieurs didacticiens, qui font de la recherche en acquisition, ont choisi de se familiariser avec un logiciel spécifique ou ont même dû se créer des logiciels qui les aident à mieux interpréter leurs données (Huot-Lemonnier, 1984).

Logiciels disponibles pour l'analyse des données linguistiques en L2

On retrouve plusieurs logiciels qui permettent aux chercheurs d'effectuer leurs analyses de données acquises auprès d'enfants en langue seconde. Parmi ceux qui existent, on peut compter les suivants :

Tableau 1 : Liste des logiciels permettant l'analyse du discours des enfants en langue seconde

1.	**CHILDES**	**CHI**ld **L**anguage **D**ata **E**xchange **S**ystem	MacWhinney (1991)
2.	**CLEAR**	**C**omputerised **L**anguage **E**rror **A**nalysis **R**eport	Baker-van den Goorbergh and Baker (1991)

3.	**PAL**	Pye Analysis of Language	Pye (1988); Pye and Ingram (1988)
4.	**SALT**	Systematic Analysis of Language Transcripts	Miller and Chapman (1985)
5.	**SALT2**	Systematic Analysis of Language Transcripts - 2	Miller and Chapman (1982-93)
6.	**TAS**	Transcript Analysis System	Gavin, Dismuke-Blakely, & □Klee (1991)
7.	**ALDES**	Aphasia Language Data Exchange System	MacWhinney (en préparation)
8.	**SLADES**	Second Language Acquisition Data Exchange System	MacWhinney (en préparation)
9.	**LANDES**	Language Data Exchange System	MacWhinney (en préparation)
10.	**COALA**		Pienemann & Jansen (1988, 1991)

Cependant, un grand nombre de ces logiciels sont souvent conçus pour une recherche en particulier ou pour des types de données spécifiques. Ils ne peuvent donc pas être employés dans le cadre d'une autre recherche. Parmi les divers logiciels mentionnés, **CHILDES** et **COALA** ressortent du fait qu'ils sont assez développés. On note que COALA est peu utilisé en Amérique du nord, car il est plus difficilement accessible. CHILDES est par contre relativement connu et utilisé, étant disponible dans Internet (http://childes.psy.cmu.edu/). En plus de pouvoir gérer un corpus volumineux, CHILDES comporte différentes caractéristiques qui le distingue des autres systèmes et le porte ainsi en tête du peloton des logiciels de cette catégorie.

Système CHILDES

Afin de mieux comprendre le fonctionnement du système CHILDES, nous traiterons d'abord de la création de ce logiciel et, ensuite, de ses propriétés tripartites.

Contexte de création de CHILDES

C'est un groupe formé de quatre chercheurs (Dan Slobin, Willem Levelt, Susan Ervin-Tripp et Brian MacWhinney) travaillant en acquisition des langues maternelles et des langues secondes qui est à l'origine de ce logiciel. Au commencement, vers 1981, ces chercheurs comptaient compiler toutes les données de plusieurs chercheurs et informatiser celles-ci afin d'avoir une base de données qui pourrait être échangeable. En janvier 1984, Brian MacWhinney et Catherine Snow, qui étaient les concepteurs principaux, reçurent une subvention de la Fondation MacArthur pour effectuer leur travail à Carnegie Mellon University (É.-U.). Le but était de développer le système qui porterait le nom **CHI**ld **L**anguage **D**ata **E**xchange **S**ystem ou CHILDES.

Il y a trois principales raisons qui ont conduit MacWhinney et Snow à concevoir ce logiciel : (1) rendre accessible le plus de données possible produites par un plus grand nombre d'enfants, de différents âges parlant différentes langues ; (2) obtenir des données transcrites et codées de manière plus uniforme ; et (3) automatiser le processus d'analyse des données (MacWhinney, 1987 : xii). CHILDES est également utilisé pour l'étude des échantillons du langage pris dans un milieu naturel.

Propriétés du système CHILDES

Afin de répondre aux buts du projet CHILDES, le système complet du logiciel se compose de trois parties distinctes mais intégrées : (1) la

base de données, (2) le système de transcription, de codification et de formatage CHAT (Codes for Human Analysis of Transcripts) et quelques conventions à respecter et (3) les programmes d'analyse des données CLAN (Computerized Language ANalysis).

Propriétés de la base de données

À l'intérieur du système CHILDES, on retrouve une base de données de 200 millions de caractères ou de 200 mégaoctets. Elle contient également des données de plusieurs corpus de discours oral spontané qui sont déjà transcrites. La base de données comporte en fait divers types de données : 1) en anglais, 2) de langues autres que l'anglais (incluant l'espagnol, l'italien, l'allemand), 3) issues de productions de sujets ayant une déficience langagière, 4) des séquences narratives, 5) une histoire de grenouille et 6) des données en langue seconde (MacWhinney, 1996 : 349). Ce système permet aux chercheurs de travailler à partir de données accessibles sur le site ou d'analyser leurs propres données à l'aide de CHILDES.

Propriétés du système CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts)

Le système CHAT est un système de transcription, de codification et de formatage qui réunit tous les corpus mis dans la base de données et qui sert à standardiser la codification. Les données peuvent inclure des interactions avec des apprenants qui ont un développement normal de langage ou avec ceux qui ont une déficience langagière. Ces données peuvent provenir d'apprenants de tout âge : des enfants, des adultes, des apprenants de langue seconde, etc. Le système permet une transcription de base et la préparation des fichiers pour différents types d'analyses.

Les chercheurs peuvent préparer des analyses d'erreurs avec le code %err, des analyses morphologiques avec le code %mor, des analyses des actes de paroles avec le code %spa et des analyses phonétiques ou

phonologiques avec le code %pho. Dans le cas de la codification phonologique, CHAT emploie le système phonémique UNIBET qui est composé de l'alphabet phonétique international (IPA) pour la transcription des mots qui ne sont pas clairement prononcés.

Cependant, à cause de la codification effectuée dans CHAT et des conventions disponibles, ce système peut seulement être utilisé pour faire des analyses une fois la transcription complétée. Et cela doit être fait très soigneusement, car la moindre erreur peut causer des problèmes et empêcher le bon fonctionnement du programme.

Conventions à respecter dans CHAT

Il y a certaines conventions à garder en tête lorsqu'on travaille avec ce système de transcription. Parmi celles-ci, notons que chaque ligne doit se terminer par un retour de chariot ; le début du ficher doit commencer par @Begin et se terminer par @End ; il doit y avoir une ligne indiquant les participants (@Participants) et ceci se fait avec l'aide de trois lettres majuscules (ANT). Si ces trois éléments (appelés *tiers*) sont absents, le système CLAN risque de mal fonctionner. D'autres éléments sont aussi nécessaires : (1) chaque ligne, appelée aussi *tiers indépendants* (ou les *tiers principaux*), indiquant le locuteur dans le corpus doit être précédée du symbole * (c'est-à-dire *ANT) ; (2) les lignes, qu'on appelle *tiers dépendants*, précédées du symbole % peuvent correspondre à des codifications renvoyant à *mor, pho, err, com, spa,* etc. tous indiqués en minuscules ; et (3) chaque ligne qui correspond à un énoncé doit se terminer avec une marque de ponctuation.

Propriétés du système CLAN (Child Language ANalysis)

C'est avec le système CLAN qu'on fait fonctionner des tests et qu'on fait des analyses de données déjà codées. Ce système offre la possibilité de faire différents types d'analyses de données. Mentionnons d'abord le programme CHECK qui permet de vérifier si

tous les données ont été bien codifiées dans CHAT. Ensuite, le programme FREQ permet de faire des analyses de fréquence et, donc, permet (1) d'identifier des catégories grammaticales et les mots les plus souvent employés par le sujet en plus (2) de cibler les erreurs et les actes de paroles les plus fréquents. Le programme MOR permet de faire des analyses morphologiques. Celui de MLU (Measure of Length of Utterances) permet de calculer la longueur des énoncés et celui de MLT (Measure of Length of Turns) permet de calculer la longueur des tours de paroles. Il y a plusieurs autres types d'analyses qui permettent de mieux étudier l'évolution du discours d'un apprenant. Lorsqu'ils sont tous effectués, ils permettent de donner une très bonne idée de la progression de l'apprenant.

Avantages et désavantages du système CHILDES

Il y a quatre avantages et quatre désavantages à l'utilisation de CHILDES pour l'analyse du discours oral spontané des enfants en langue seconde. Parmi les avantages, nous trouvons : (1) CHILDES est reconnu partout au monde et on compte plus de 60 groupes de chercheurs qui l'utilisent dans plusieurs pays ; (2) CHILDES est spécifique aux données obtenues en langue seconde ou dans toute autre langue que l'anglais ; (3) CHILDES est simple d'utilisation ; et (4) CHILDES permet de créer des programmes périphériques selon les besoins du chercheur.

Parmi les désavantages, nous trouvons : (1) CHILDES nécessite du chercheur qu'il soit très méticuleux ; (2) CHILDES implique de nombreux essais/erreurs ; (3) CHILDES comporte de nombreuses fonctions de programmation qu'il faut retenir ; et (4) les formules pour faire opérer les tests dans CHILDES sont difficiles à programmer.

CONCLUSION

Dans le cadre de cette communication, nous avons présenté un système informatique ou plutôt un outil d'analyse qui pourrait être

employé dans l'étude et dans l'analyse des données orales spontanées provenant des sujets apprenant une langue seconde, en particulier les enfants. Grâce à l'utilisation des ordinateurs, outils indispensables dans l'avancement de la recherche, nous serons en mesure d'augmenter nos connaissances dans le domaine de l'acquisition des langues secondes. Par le fait même, cette technologie permettra d'obtenir plus de précision et plus de rapidité.

Bibliographie

HUOT-LEMONNIER, F. (1984). *La syntaxe du français écrit chez les enfants de 8 à 12 ans*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.

JANSEN, L. et M. PIENEMANN (1988). *COALA Manual*. Unpublished ms. Australie, Australian National University and University of Sydney.

MACWHINNEY, B. (éd.) (1987). *CLAN: Child Language ANalysis. Manual for CLAN Programs of the Child Language Data Exchange System*. Pittsburgh, Department of Psychology, Carnegie Mellon University.

PENNINGTON, M. C. et V. STEVENS (ed.) (1994). *Computers in Applied Linguistics*. Clevedon, England, Multilingual Matters.

PIENEMANN, M. et L. JANSEN (1994). « Computational Analysis of Language Acquisition Data », dans PENNINGTON, M. C. et V. STEVENS (éd.), *Computers in Applied Linguistics*, Clevedon, England, Multilingual Matters, p. 201-244.

SELINKER, L. (1972). *Interlanguage*, *IRAL*, 10, 3, p. 209-231.

Site Internet : http://childes.psy.cmu.edu/

La levée d'ambiguïtés morphologiques par grammaires locales : le système Intex

Anne Dister
Université de Liège

Partant d'un texte linéaire, le but de notre travail est d'attribuer de manière automatique à chaque mot – ou groupe de mots – de ce texte un certain nombre d'informations :

1) le lemme. Il s'agit de la forme à laquelle on trouve le mot dans un dictionnaire. Pour un adjectif, c'est en général la forme au masculin singulier, pour un verbe la forme infinitive, etc.
2) la catégorie grammaticale : nom, adverbe, etc.
3) des informations flexionnelles : genre, nombre, temps, mode, etc.

On parle de levée d'ambiguïtés, d'étiquetage ou encore de lemmatisation. Il faut noter la particularité de notre travail : il ne vise pas à étiqueter totalement un texte, mais à l'étiqueter correctement. Nous préférons donc garder du *silence* (certains mots ne reçoivent pas d'étiquette), et éviter le *bruit* (aucune étiquette n'est insérée erronément dans le texte).

Nous utilisons pour ce faire le système INTEX, élaboré par Max Silberztein[1]. INTEX est un environnement de développement linguistique qui comprend des dictionnaires à large couverture. Un mot sera considéré comme morphologiquement ambigu s'il correspond à plusieurs entrées du dictionnaire. Voici quelques exemples issus du dictionnaire des mots simples (delafm).

devant,devant.ADV
devant,devant.N:ms
devant,devant.PREP
devant,devoir.V:G

est,est.A:ms:fs:mp:fp
est,est.N:ms
est,être.V:P3s

la,la.N:ms:mp
la,le.DET:fs
la,le.PRO:3fs

Sur une ligne sont présentes les informations suivantes : la forme telle qu'elle apparaît dans le texte, une virgule, le lemme, un point, la catégorie grammaticale en majuscule, et éventuellement, des informations flexionnelles précédées des deux points[2]. Chaque ligne correspond à une entrée du dictionnaire.

La forme *devant* est soit un adverbe, soit un nom au masculin singulier, soit une préposition, soit le gérondif du verbe *devoir*. La forme *est* soit un adjectif (masculin singulier ou masculin pluriel, féminin singulier ou féminin pluriel), soit un nom masculin singulier, soit une forme à la troisième personne du singulier de l'indicatif présent du verbe *être*. *La* est un nom masculin au singulier ou au pluriel (il s'agit de la note de musique), un déterminant au féminin

1. Pour une description du système, voir SILBERZTEIN, Max (1993). *Dictionnaires électroniques et analyse automatique de texte. Le système INTEX*, Paris, Masson.

2. Cela dépend de la catégorie grammaticale. Un adverbe n'est accompagné d'aucune information de ce type.

singulier ou encore un pronom féminin singulier de la troisième personne.

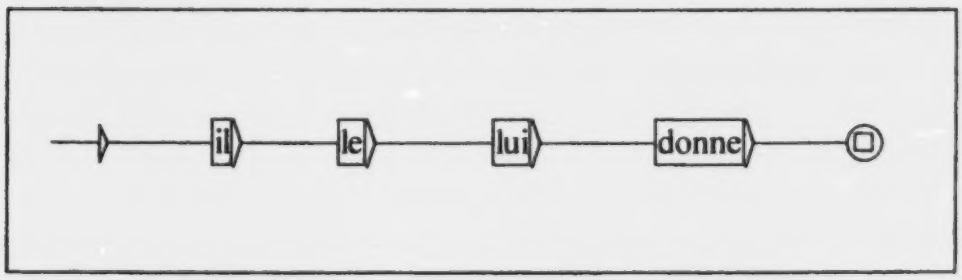
On le sait, la plupart de ces ambiguïtés ne sont que virtuelles, et bien souvent, un simple examen du contexte immédiat permet de trancher. C'est la méthode que nous utilisons ici.

Un automate

Un automate est représenté par un graphe qui contient des *nœuds*, dont le nœud initial et le nœud terminal, et des *transitions*. Les nœuds (hormis l'initial et le terminal) sont étiquetés par des symboles. Il peut s'agir :

1) d'une forme telle qu'elle apparaît dans le texte : *parents, lui, donneront, etc.*
2) d'une catégorie grammaticale, notée entre crochets : <DET>, <PRO>, <V>, etc. Il est possible également de prendre en compte des informations flexionnelles : <DET:ms>, <V:F3p>, etc.
3) d'un lemme, noté entre crochets : <parent>, <donner>, etc.
4) du symbole vide : <E>

Voici un exemple d'automate :

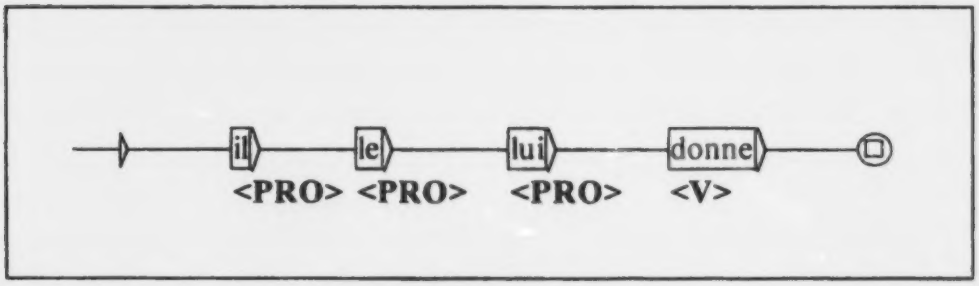


Une séquence dans le texte est reconnue par un automate si, partant du nœud initial, nous sommes passés par tous les nœuds de l'automate pour arriver au nœud final (on lit donc de gauche à droite). Ainsi, cet automate reconnaît dans un texte la séquence « il le lui donne ». Mais si la phrase était « Pierre le lui donne », celle-ci ne serait pas reconnue : avant d'arriver à « le lui donne », le chemin oblige à passer

par « il ». De même, après avoir lu la séquence « il le », l'automate doit impérativement trouver « lui » avant d'arriver à « donne ». Si ce n'est pas le cas (la phrase est par exemple « il le donne »), la séquence n'est pas reconnue. Il faut noter également que l'automate ci-dessus reconnaît exclusivement la forme *donne*. Pour qu'il reconnaisse n'importe quelle forme du verbe *donner*, il faut écrire <donne>.

Un transducteur de levée d'ambiguïtés

Un transducteur est un automate à deux bandes : une bande de lecture qui reconnaît une séquence dans un texte, et une bande d'écriture qui associe des informations dans le texte à la séquence préalablement reconnue.



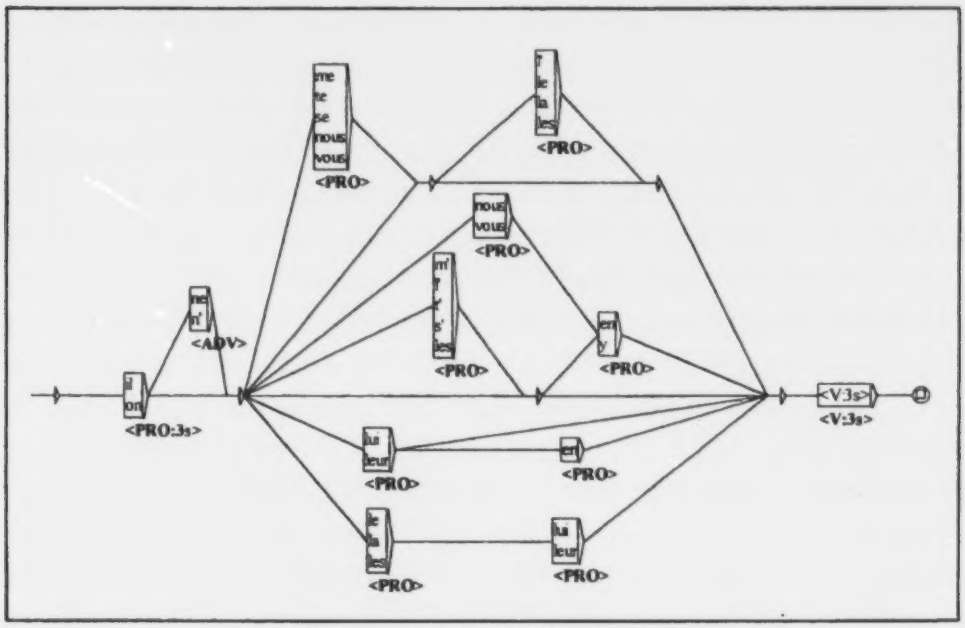
Lorsque la séquence « il le lui donne » est reconnue dans le texte, des informations sur la catégorie de chaque mot qui la compose lui sont associées : *il*, *le* et *lui* sont étiquetés <PRO>, et l'information <V> est associée à la forme *donne*[3].

Le texte est alors étiqueté de la manière suivante :
{il,.PRO:3ms}{le,.PRO:3ms}{lui,.PRO:3s}{donne,donner.V:P1s:P3s:S1s:S3s:Y2s}. {S}

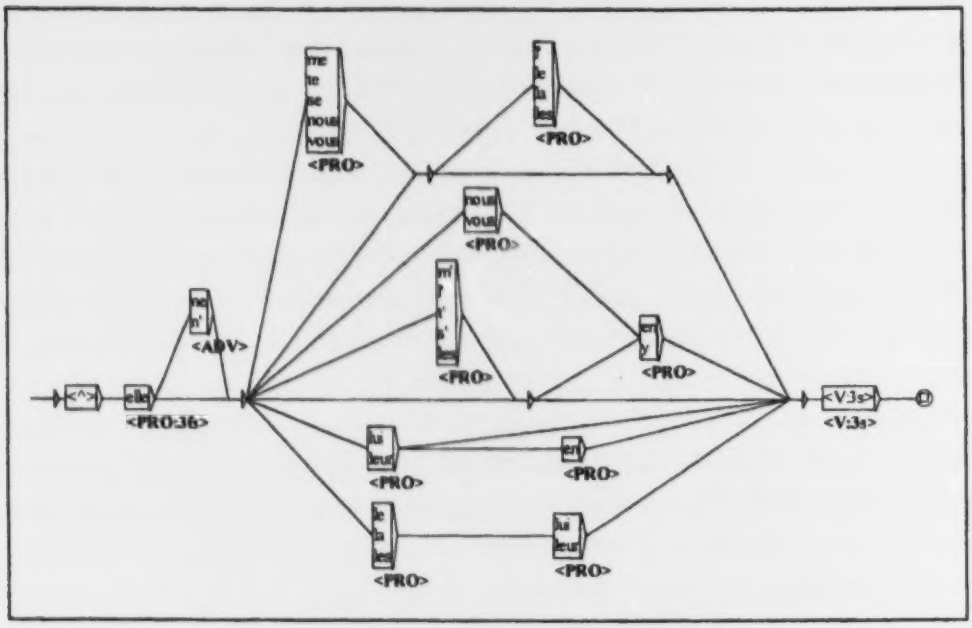
3. *Le* peut également être déterminant, *lui* participe passé de *luire* et *donne* un nom féminin.

Quelques exemples de transducteurs de levée d'ambiguïtés

Le transducteur présenté plus haut n'est en fait qu'une partie d'un transducteur plus complet qui, partant d'un pronom personnel sujet de la troisième personne du masculin singulier (*il* ou *on*), analyse toute la séquence entre celui-ci et le verbe.

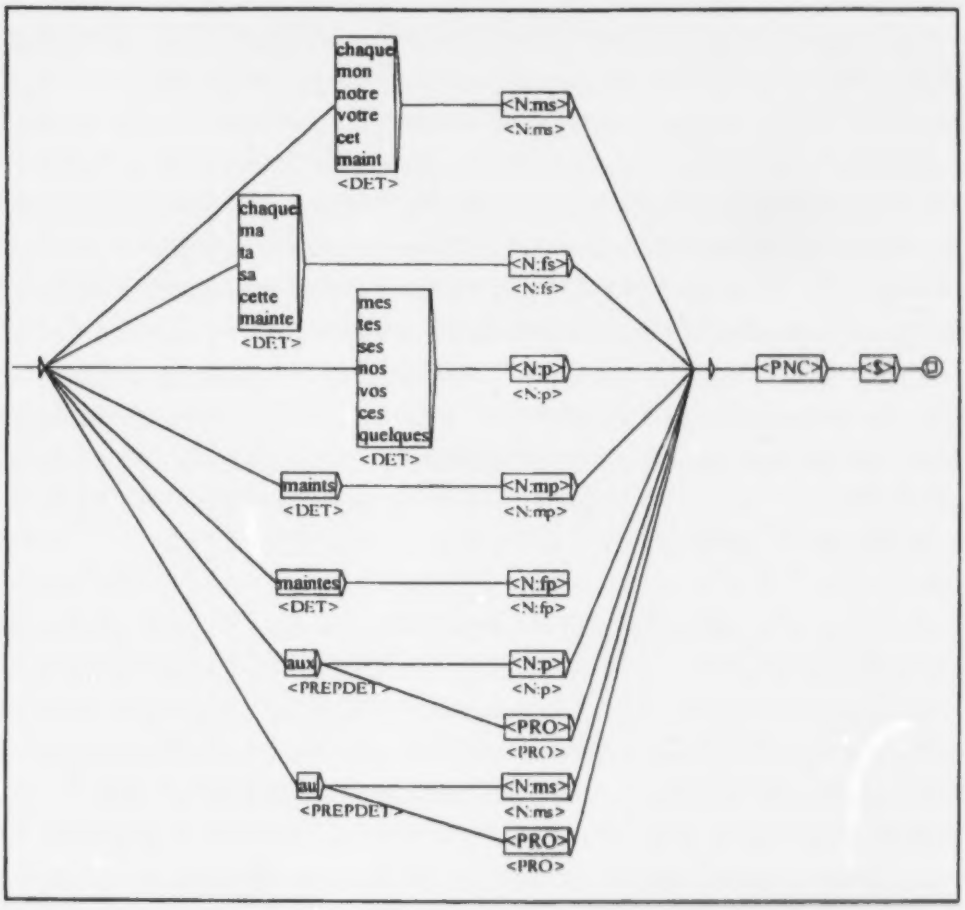


Pour construire ce graphe, on se base sur le fait que *il* et *on* sont non ambigus : non seulement ils ne peuvent être que pronom, mais, de plus, il ne peuvent apparaître qu'en position sujet. Ce n'est pas le cas du pronom féminin *elle* qui peut également être complément. Un graphe comparable à celui-ci mais auquel on ajouterait *elle* à côté de *il* et de *on* analyserait incorrectement la phrase « car selon elle la donne n'a pas été équitable ». La séquence « la donne » serait reconnue comme PRO+V alors qu'il s'agit en fait de DET+N. Pour éviter cela, nous devons imposer une contrainte supplémentaire : la séquence reconnue se situe en début de phrase. Nous obtenons alors le graphe suivant, dans lequel le symbole <^> représente le début de phrase :



Des grammaires comparables ont été construites pour les pronoms *nous* et *vous* (qui peuvent également être compléments), ainsi que pour le pronom *tu* (la forme est ambiguë avec le participe passé du verbe *taire*). Évidemment, la contrainte de nombre pour le verbe change.

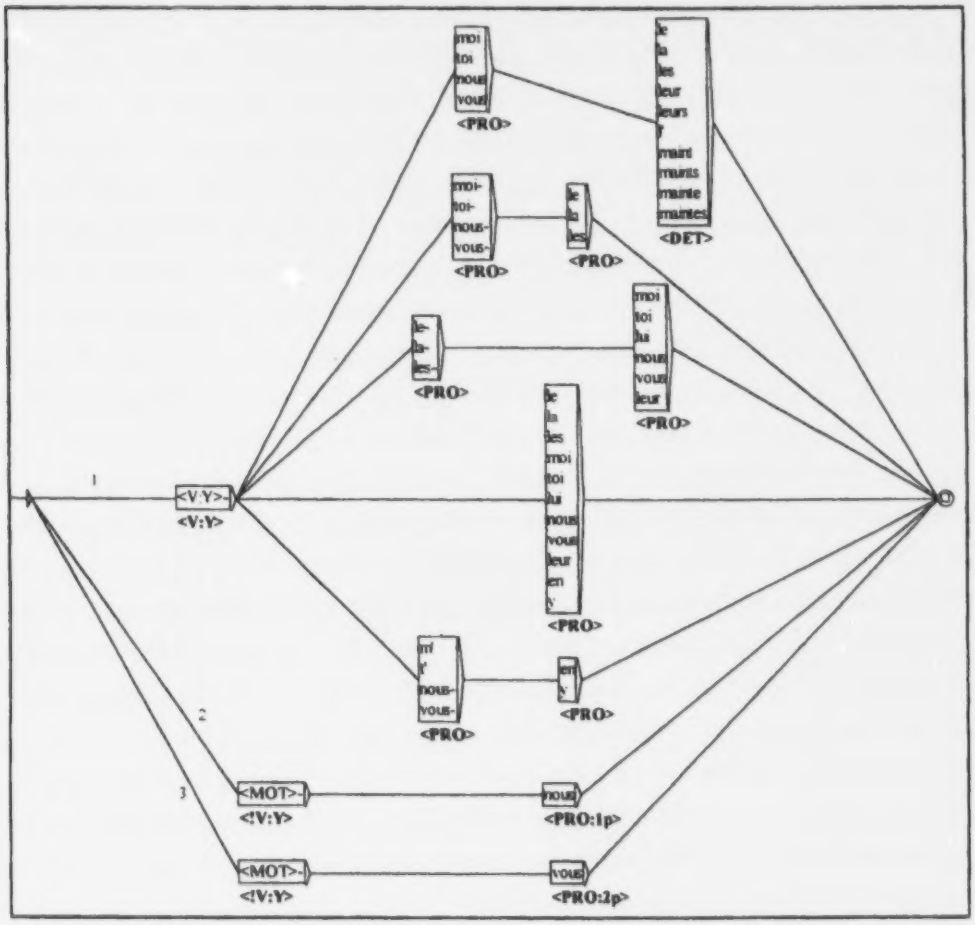
La grammaire qui précède reconnaît une séquence en début de phrase. Celle que nous présentons maintenant analyse une séquence en fin de phrase.



Elle se base sur les déterminants non ambigus : un mot en fin de phrase précédé d'un de ces déterminants ne peut être qu'un nom ou un pronom. <PNC> représente n'importe quel signe de ponctuation ; <$> est le symbole de fin de phrase. Sans cette contrainte de fin de phrase, le mot suivant l'un de ces déterminants aurait pu être, notamment, un adjectif. Or, quand on sait que l'ambiguïté nom/adjectif est l'une des plus fréquentes, on peut comprendre le grand rendement de ce type de grammaire[4].

4. On comprend aussi l'importance de scinder le texte en phrases. Cette étape préalable à tout traitement n'est pas sans poser un certain nombre de difficultés : que l'on pense à l'ambiguïté du point et de la majuscule. Dans les sigles, les abréviations, les suspensions, etc., ils ne sont pas indicateurs de fin de phrase. Pour plus de détails, voir DISTER, Anne (1998). « Problématique des fins de phrase en traitement automatique du français », *À qui appartient la ponctuation ? Actes du colloque international et interdisciplinaire de Liège (13-15 mars 1997)*, Bruxelles, Duculot, Champs linguistiques, p. 437-447.

La grammaire qui suit analyse une séquence dans laquelle se trouve (possiblement) un verbe à l'impératif (<V :Y>, où Y est le code de l'impératif) : après le trait d'union, la forme ne peut être qu'un pronom. Ensuite, selon la présence ou non d'un nouveau trait d'union, on a affaire à un déterminant ou à un pronom.



Des phrases comme « donne-moi la main », « reprends-le-lui », « va-t'en », etc. sont correctement analysées par cette grammaire :

{donne,donner.V:P1s:P3s:S1s:S3s:Y2s}-{moi,.PRO:1s}
{la,le.DET:fs} {main,.N:fs}.

{S}{reprends,reprendre.V:P1s:P2s:Y2s}-{le,.PRO:3ms}-
{lui,.PRO:3s}.

{S} {va,aller.V:P3s:Y2s}-{t,te.PRO:2s}'{en,.PRO}.

Nous avons dit plus haut que le verbe, dans ce contexte, était possiblement à l'impératif. En effet, dans des phrases comme « donnons-nous une fête ce 28 avril ? » ou « achetez-vous cette voiture jaune ? », *donnons* et *achetez* sont à l'indicatif présent. C'est la raison pour laquelle, afin de ne pas fournir d'analyse incorrecte dans les phrases interrogatives, nous avons ajouté les chemins 2 et 3 dans le graphe. Il faut lire le 1er nœud de ces chemins comme suit : si l'on reconnaît un mot (<MOT>, c'est-à-dire n'importe quelle forme), on impose, pour ce mot, de supprimer l'hypothèse impératif[5] (<!V :Y>). Par ailleurs, comme plusieurs chemins peuvent être actifs en parallèle, le chemin 1 reconnaît aussi la séquence : il impose à la forme reconnue d'être un impératif. C'est d'ailleurs le cas dans les phrases « donnons-nous le temps de réfléchir » ou « achetez-vous cette voiture jaune ! ». Puisque les deux chemins seront reconnus en parallèle, les deux solutions resteront possibles et le texte ne sera pas étiqueté.

Les transducteurs permettent de nombreuses possibilités que nous ne ferons qu'aborder ici. Les graphes peuvent être imbriqués, c'est-à-dire que dans son chemin, un graphe peut en appeler un autre. Cela facilite notamment l'écriture de certaines grammaires. Les étiquettes dans les nœuds peuvent représenter des catégories grammaticales déjà désambiguïsées. Ainsi, {DET} signifie que seront reconnus tous les déterminants dont on est certain qu'ils sont des déterminants dans ce contexte (en général, parce qu'un autre grammaire a déjà levé l'ambiguïté). Enfin, une dernière possibilité non abordée dans les grammaires que nous avons proposées plus haut : il est possible de boucler sur un nœud et ainsi, par exemple, de reconnaître une séquence dans laquelle plusieurs adverbes se suivent.

5. Cette hypothèse, évidemment, peut ne pas exister.

À l'heure actuelle, une soixantaine de grammaires ont été construites. Elles sont disponibles à l'adresse suivante : http://www.ladl.jussieu.fr/tools/tools.html#disamb

Bibliographie

DISTER, Anne (1998). « Problématique des fins de phrase en traitement automatique du français », *À qui appartient la ponctuation ? Actes du colloque international et interdisciplinaire de Liège (13-15 mars 1997)*, Bruxelles, Duculot, Champs linguistiques, p. 437-447.

LAPORTE, Éric (1995). « Levée d'ambiguïtés par grammaires locales », Linguisticæ Investigationes Supplementa, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, p. 97-114.

SILBERZTEIN, Max (1993). *Dictionnaires électroniques et analyse automatique de textes, Le système INTEX*, Paris, Masson.

SILBERZTEIN, Max (1996). « Expérience d'étiquetage avec levée d'ambiguïtés », *Actes des Premières Journées INTEX (21-22 mars 1996)*, Paris, LADL, Université Paris 7, CNRS, p. 17-31.

L'adaptation phonologique des emprunts lexicaux anglais en japonais et l'influence des facteurs non phonologiques

Marie-Josée Goulet
Université Laval

Introduction

Dans le cadre de notre mémoire, nous voulons étudier l'adaptation phonologique des emprunts lexicaux anglais en japonais. Le premier objectif du mémoire est de vérifier si l'adaptation des emprunts anglais en japonais est régulière et prévisible selon les principes de la *Théorie des contraintes et des stratégies de réparation*, dorénavant la TCSR (cf. PARADIS, 1988 entre autres). Le deuxième objectif est de vérifier dans quelle proportion les facteurs non phonologiques, plus particulièrement la graphie, influencent l'adaptation phonologique des emprunts anglais en japonais et si cette proportion est plus importante que ce que nous avons observé jusqu'à maintenant dans les corpus d'emprunts du projet de recherche sur les contraintes en phonologie dirigé par Carole Paradis.

L'adaptation phonologique des emprunts dans le cadre de la TCSR

Tout d'abord, il convient de rappeler brièvement en quoi consiste l'adaptation phonologique des emprunts dans le cadre de la TCSR[1]. Un mot étranger incorporé dans une langue est généralement adapté phonologiquement pour se conformer aux contraintes de la langue emprunteuse. En effet, les mots empruntés contiennent des segments ou des structures qui n'existent pas dans la langue emprunteuse, c'est-à-dire des malformations. L'adaptation phonologique des emprunts consiste à réparer les malformations par des stratégies de réparation. Par exemple, le mot français *machine* [maʃin] a été emprunté en lingala. Étant donné que la consonne française *ʃ* est interdite en lingala, une stratégie de réparation adapte ce phonème en *s*. Le mot *machine* est donc prononcé [masini] en lingala.

Dans le cadre de la TCSR, des études basées sur de vastes corpus d'emprunts ont montré que les adaptations phonologiques sont prévisibles, et cela en regard des principes de préservation, de minimalité et du seuil de tolérance[2]. Le tableau (1) présente les résultats obtenus dans les corpus d'emprunts du projet de recherche sur les contraintes en phonologie.

(1) Tableau des corpus d'emprunts anglais et français

	Total (8 corpus)[3]
adaptations	84,3 % (16402 / 19450)
élisions	3,4 % (656 / 19450)
non-adaptations	12,3 % (2392 / 19450)

Comme on le voit, les segments ou structures mal formés (au nombre de 19450) sont adaptés dans 84,3 % des cas, élidés dans 3,4 % des cas et non adaptés dans 12,3 % des cas. Ces statistiques sont en accord

1. Étant donné que plusieurs étudiants émanant du projet de recherche de Carole Paradis ont déjà expliqué l'adaptation phonologique des emprunts dans le cadre de la TCSR, nous n'entrerons pas dans les détails ici. Pour un exposé plus détaillé, voir LAMOUREUX, 1998 et BRAULT, 1998 entre autres.

2. Étant donné que nous ne ferons pas référence à ces principes dans cet article, l'auteure suggère la lecture de PARADIS, 1995.

3. Emprunts anglais en français de Québec, en français de Montréal et en espagnol mexicain. Emprunts français en anglais canadien, en arabe marocain, en kinyarwanda, en lingala et en peul.

avec les prédictions de la TCSR puisque les segments et structures mal formés sont adaptés plutôt qu'élidés, selon le principe de préservation.

L'adaptation phonologique des emprunts anglais en japonais

En 1972, le nombre d'emprunts anglais en japonais était évalué à 7500 (KATSUYOSHI, 1976). Par exemple, les mots *burausu* [burausu] et *nekutai* [nekutai] ont été empruntés à l'anglais *blouse* [blaws] et *necktie* [nɛktaj] respectivement.

Dans un premier temps, nous voulons étudier l'adaptation des phonèmes anglais en japonais. Nous avons en (2) et (3) les systèmes phonologiques vocalique et consonantique de l'anglais nord-américain, et en (4) et (5), ceux du japonais standard.

(2) Système vocalique de l'anglais nord-américain, excluant les diphtongues et les variantes phonétiques (adapté de JENSEN, 1993)

i	u
ɪ	ʊ
e	o
ɛ	
ə / ʌ	
æ	ɑ

(3) Système consonantique de l'anglais nord-américain excluant les variantes phonétiques (adapté de JENSEN, 1993)

	Oral					**Pharyngal**
	Labial	Coronal			Dorsal	Pharyngal
		+ antérieur		- antérieur		
occlusives	p / b		t / d		k / g	
fricatives	f / v	θ / ð	s / z	ʃ / ʒ		h
affriquées				tʃ / dʒ		
nasales	m		n		ŋ	
liquides			l	ɹ		
glides				j	w	

(4) Système vocalique du japonais standard (SHINOHARA, 1997)

i	u	i:	u:
e	o	e:	o:
a		a:	

Note : Les voyelles *i* et *u* sont dévoisées en contexte consonantique sourd.

(5) Système consonantique du japonais standard (SHINOHARA, 1997)

	Oral			Pharyngal
	Labial	Coronal	Dorsal	Pharyngal
occlusives	p / b	t (ts, tʃ) / d (ʒ, dʒ, dz, z)	k / g (ŋ)	
fricatives		s (ʃ) / z (ʒ, dʒ)		h (ç, ɸ)
nasales	m	n (ɲ)		
liquides		r (l)		
glides		j	w	

+ la nasale syllabique ɴ

En comparant les systèmes phonologiques des deux langues à l'étude, nous pouvons prédire quels segments devront être adaptés dans les emprunts anglais en japonais. Les consonnes anglaises *f, v, θ, ð, l, ʃ, ʒ, tʃ,*

ʤ et ŋ et les voyelles ɪ, ʊ, ɛ, æ, ɑ, ɵ et ʌ sont mal formées en japonais standard. Nous pouvons donc prédire qu'elles seront adaptées.

Le deuxième aspect que nous voulons analyser dans notre mémoire est l'adaptation phonologique des structures syllabiques mal formées en japonais. En effet, les structures syllabiques de la langue source sont parfois mal formées dans la langue emprunteuse. Regardons les structures syllabiques permises dans chacune des langues à l'étude. En anglais, l'attaque, le noyau et la coda peuvent brancher. Un constituant syllabique branche quand il contient plus d'un segment, chacun étant associé à une unité de temps. Par exemple, dans le mot anglais *tract* [tɹækt], l'attaque et la coda branchent et dans le mot *squeeze* [skwiz], le noyau branche. En japonais, seul le noyau peut brancher (par exemple *satoo* [sato:]. La coda n'est pas permise, sauf pour la nasale syllabique (par exemple *mikan* [mikaɴ]) et la première moitié d'une obstruante géminée (par exemple *gakko* [gakko]). Les attaques branchantes et les codas sont donc des structures mal formées en japonais standard et devront être adaptées.

L'anglais et le japonais étant des langues accentuelles, nous pourrons aussi étudier l'adaptation des patrons accentuels dans les emprunts anglais en japonais. FECTEAU, 1998 a étudié l'adaptation accentuelle des emprunts anglais en espagnol mexicain. Elle a montré que les patrons accentuels de l'anglais sont adaptés dans 89 % des cas et qu'ils sont importés dans 11 % des cas. Dans le cadre de notre mémoire, nous voulons vérifier dans quelle mesure les patrons accentuels de l'anglais sont adaptés en japonais et dans quelle mesure ils sont importés.

L'influence des facteurs non phonologiques dans nos corpus d'emprunts

Les segments mal formés suivent généralement un patron d'adaptation unique. Les adaptations secondaires, quand il y en avait, nous ont amenés à mesurer l'influence des facteurs non phonologiques. Les facteurs non phonologiques qui peuvent influencer l'adaptation d'un segment ou d'une structure sont principalement la graphie du mot d'origine, l'analogie avec un mot de la langue emprunteuse ou de la langue source, l'harmonie vocalique, le passage de l'emprunt par une autre langue (l'emprunt indirect) et la variété de langue. Nous nous limiterons ici à l'influence de la graphie. Nous avons en (6) un

exemple d'adaptation influencée par la graphie, tiré du mémoire de FECTEAU, 1998 sur les emprunts anglais en espagnol mexicain.

(6) Exemple d'adaptation influencée par la graphie

anglais		espagnol mexicain
garbage	[gɑɹbɪdʒ] →	[garba]

En espagnol mexicain, la voyelle anglaise *ɪ* est mal formée et elle est adaptée en [i] dans 99 % des cas. Or, dans le mot *garbage*, cette voyelle est adaptée en [a] comme on le voit en (6). Cette adaptation s'explique par la présence du graphème <a> dans la deuxième syllabe du mot d'origine.

Le tableau (7) présente le taux d'influence de la graphie dans les adaptations de malformations pour les huit corpus de notre projet de recherche. Comme on le voit, l'influence de la graphie n'est que de 3,6 %.

(7) Influence de la graphie dans les adaptations de malformations

Corpus d'emprunts français et anglais en	% (nb.de cas influencés par la graphie/nb.total de cas)
français de Québec	3,4 %
français de Montréal	2 %
espagnol mexicain	8,7 %
arabe marocain	1,7 %
kinyarwanda	3,5 %
lingala	5,7 %
peul	5,1 %
anglais canadien[4]	**0,3 %**
Total	**3,6 %**

Les résultats sur l'influence de la graphie dans le corpus d'emprunts français en anglais canadien sont intéressants. À prime abord, on pourrait penser que les emprunts français en anglais canadien seraient très sujets à subir l'influence de la graphie étant donnés l'histoire littéraire de ces langues et le taux élevé d'alphabétisation des Canadiens. Or, l'analyse d'Annie-Karine Lamoureux montre que le taux d'influence de la graphie n'est que de 0,3 % dans l'adaptation des malformations de son corpus, comme on le voit en (7). En conclusion,

4. Ce corpus a été construit par Annie-Karine Lamoureux dans le cadre de son mémoire qui sera déposé sous peu.

la graphie n'est pas un facteur déterminant dans l'adaptation phonologique des emprunts selon les résultats obtenus dans nos corpus.

L'influence des facteurs non phonologiques dans les emprunts anglais en japonais

Quelques auteurs se sont intéressés à l'adaptation phonologique des emprunts anglais en japonais. Nos recherches préliminaires nous ont amenés à considérer deux études en particulier. La première est la thèse de SHINOHARA, 1997 qui porte sur l'adaptation phonologique de mots étrangers en japonais. Son analyse est basée sur des formes d'emprunts suscitées et non sur des formes d'emprunts déjà existants[5]. À partir d'une liste écrite de mots français et anglais, elle a demandé à des locuteurs natifs du japonais d'adapter les mots pour qu'ils soient bien formés en japonais. C'est ce qu'on appelle une adaptation active ou «on-line». Les résultats de Shinohara montrent que ses informateurs japonais ne varient pas beaucoup dans la façon dont ils adaptent un même mot. Par exemple, les trois informateurs ont adapté le mot français *clé* [kle] en [kure].

Les études menées dans le projet de recherche de Carole Paradis nous ont montré jusqu'ici que la graphie ne joue pas un rôle déterminant dans l'adaptation des emprunts déjà attestés. Nous pensons que la méthode de Shinohara aurait tendance à donner lieu à plus d'adaptations influencées par la graphie, étant donné que les emprunts ont été présentés aux informateurs dans leur forme écrite. De son côté, Shinohara affirme que l'étude des formes d'emprunts existants dans une langue empêche de trouver une régularité. Shinohara prétend que les facteurs non phonologiques, comme la graphie, jouent beaucoup lors de l'adaptation des emprunts en japonais. En (8), nous avons un exemple d'adaptation influencée par la graphie selon Shinohara.

(8) Exemple d'adaptation influencée par la graphie dans un emprunt existant tiré de SHINOHARA, 1997

anglais		japonais
mess<u>a</u>ge	/mɛsɪdʒ/ →	/mes<u>ee</u>zi/

5. Une forme est un emprunt prononcé par un informateur.

Selon Shinohara, l'adaptation de la voyelle *ɪ* dans la deuxième syllabe du mot anglais *message* aurait été influencée par la graphie parce que le graphème <a> est souvent prononcé [ɐ] ou [ɐɪ] en anglais. Cependant, l'adaptation de la voyelle *ɪ* en [ɐ] est très réaliste car la voyelle relâchée [ɪ] ressemble beaucoup à la voyelle [ɐ] au niveau phonétique. Comme Shinohara ne rapporte que cet exemple, son affirmation ne nous semble pas convaincante.

LOVINS, 1975 pose aussi que l'influence de la graphie dans l'adaptation d'emprunts anglais en japonais est prépondérante. Elle dit : « Of present significance is the need not to confuse genuine phonological interference with orthographically-induced rules, since a great number of loanwords in Japenese are subject to such rules » (LOVINS, 1975 : 6). Lovins s'appuie principalement sur deux arguments pour dire que la graphie est un facteur déterminant dans l'adaptation des emprunts anglais en japonais. Premièrement, des personnes bilingues à l'écrit seulement peuvent importer des emprunts dans leur communication orale et écrite selon Lovins. L'emprunteur adapte alors le mot à l'oral et à l'écrit sans jamais l'avoir entendu. Le deuxième argument de Lovins est relié à l'enseignement de l'anglais. Au Japon, l'anglais est la plupart du temps enseigné par des Japonais et non par des locuteurs natifs de l'anglais. Aussi, c'est surtout la langue écrite qui est enseignée. Selon Lovins, cela aurait contribué à l'interférence de l'écrit dans les emprunts anglais en japonais.

L'étude de Lovins, contrairement à celle de Shinohara, porte exclusivement sur l'adaptation d'emprunts anglais en japonais. Elle est basée en grande partie sur des prononciations recueillies dans les dictionnaires d'emprunts. Cependant, l'auteure mentionne des problèmes reliés à l'utilisation des prononciations recueillies dans les dictionnaires. Le plus courant est le fait que certaines transcriptions en katakana (syllabaire japonais réservé aux mots étrangers) ne correspondent pas à la prononciation réelle des locuteurs japonais. Par exemple, certaines transcriptions sont normatives dans les dictionnaires.

Méthodologie pour la construction d'un corpus d'emprunts anglais en japonais

Les sources à notre disposition pour construire un corpus d'emprunts anglais en japonais permettront de recueillir environ 4600 emprunts.

La date d'entrée de l'emprunt n'y est pas spécifiée, mais cela n'est pas vraiment un problème. En effet, c'est surtout après la Deuxième Guerre mondiale que les Japonais ont commencé à emprunter des mots à l'anglais américain. Donc les emprunts de ces sources sont dans la vaste majorité récents. Par ailleurs, l'ampleur du corpus que nous projetons de construire nous permettra de faire des généralisations bien appuyées statistiquement.

Les emprunts seront choisis en fonction de certains critères:

1- Les emprunts devront avoir été empruntés directement à l'anglais, c'est-à-dire sans avoir transité par une autre langue.
2- Les emprunts devront être d'origine américaine et non britannique.
3- Les emprunts devront être des mots relativement fréquents. Nous éliminerons donc les termes scientifiques ou techniques. De cette façon, les mots seront connus des informateurs.

L'analyse dans le cadre de notre mémoire sera basée entièrement sur la prononciation réelle d'emprunts fournie par des locuteurs japonais, et non à partir de prononciations recueillies dans les dictionnaires, comme dans le cas de Lovins. De plus, l'emprunt ne sera pas présenté dans sa forme écrite aux informateurs, comme dans le cas de Shinohara. Ces deux différences méthodologiques ainsi que les résultats obtenus précédemment au sein du projet de Carole Paradis nous portent à croire que nous obtiendrons des résultats différents de ceux obtenus par Shinohara et Lovins, c'est-à-dire que l'influence de la graphie sera probablement plus faible.

Conclusion

Pour conclure, la méthode que nous adopterons nous permettra de vérifier si les facteurs non phonologiques, surtout la graphie, jouent un rôle aussi prépondérant que le soutiennent Shinohara et Lovins dans l'adaptation phonologique des emprunts anglais en japonais. Aussi, l'analyse des résultats nous permettra de vérifier si les segments et structures mal formés en japonais sont adaptés selon les principes de la TCSR, comme c'est le cas dans tous nos autres corpus.

Notes

Nous tenons à remercier Carole Paradis pour ses commentaires précieux et son encouragement constant. Nous remercions aussi Joël Bourgeoys ainsi que tous les membres du projet sur les contraintes en phonologie pour le temps qu'ils nous ont consacré. Les données présentées dans cet article sont issues du projet de Carole Paradis, subventionné par le CRSH #410-97-1446 et le FCAR #98-ER-2305.

Bibliographie

BRAULT, Frédérick (1998). « Le comportement particulier de /h/ dans les emprunts », *Actes des 12es Journées de linguistique*, Québec, Centre international de recherche en aménagement linguistique, p. 27-33.

FECTEAU, Shirley (1998). *Adaptations et importations: le comportement des segments et des patrons accentuels anglais en espagnol mexic*ain, mémoire de maîtrise, Université Laval.

JENSEN, John (1993). *English Phonology*, Philadelphie, John Benjamins Publishing Company.

KATSUYOSHI, Ozawa (1976). *An Investigation of the Influence of the English Language on the Japanese Language through Lexical Adaptation*, Ohio, Ohio University Press.

LAMOUREUX, Annie-Karine (1998). «Adaptations phonologiques et influence de la graphie dans les emprunts lexicaux français en anglais canadien», *Actes des 12e Journées de linguistique*, Québec, Centre international de recherche en aménagement linguistique, p. 49-57.

LOVINS, Julie Beth (1975). *Loanwords and the Phonological Structure of Japanese*, Bloomington, Indiana University Linguistics Club.

PARADIS, Carole (1988). «On Constraints and Repair Strategies», *The Linguistic Review*, vol. 6, p. 25-69.

— (1995). «Derivational Constraints in Phonology: Evidence from Loanword and Implications», *Papers from the 31st Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, vol.1, p. 360-374.

SHINOHARA, Shigeko (1997). *Analyse phonologique de l'adaptation japonaise de mots étrangers*, thèse de doctorat, Université de la Sorbonne nouvelle Paris III.

Variation géographique du français au Canada : étude et problèmes d'identification de régionalismes lexicaux

Caroline Laflamme
Université Laval

Frédérick Gagné
Université Laval

Gilles Gosselin
Université du Québec à Chicoutimi

Introduction

Le français en usage dans l'Est du Canada a fait l'objet de trois enquêtes géolinguistiques importantes : *Les Parlers français d'Acadie* de Geneviève Massignon (MASSIGNON, 1962), *Le parler populaire du Québec et de ses régions voisines. Atlas linguistique de l'Est du Canada* de Gaston Dulong et Gaston Bergeron (PPQ, 1980), puis *Les Parlers français de Charlevoix, du Saguenay, du Lac-Saint-Jean et de la Côte-Nord* de Thomas Lavoie, Gaston Bergeron et Michelle Côté

(LAVOIE, 1985). Même si elle porte sur un vocabulaire plus spécialisé, il convient de mentionner en outre la récente parution de l'*Atlas linguistique du vocabulaire maritime acadien* de Louise Péronnet, Rose-Mary Babitch, Wladyslaw Cichocki et Patrice Brasseur (ALVMA, 1998).

De nature essentiellement lexicale, les données de ces enquêtes n'ont pas encore donné lieu à tous les travaux qu'elles permettaient d'espérer, particulièrement en ce qui a trait à l'étude des régionalismes québécois; jusqu'à maintenant, peu de recherches ont été entreprises sur ces emplois limités à des aires plus restreintes (*cf.* cependant BOUCHARD, 1992 et LAVOIE, 1981a, 1981b). C'est principalement ce qui a amené Claude Verreault, professeur à l'Université Laval, et Thomas Lavoie, professeur à l'Université du Québec à Chicoutimi, à entreprendre un projet intitulé Variation géographique du français au Canada (VGFC)[1], projet auquel nous sommes associés.

Objectifs généraux du projet VGFC

Les principaux objectifs du projet, tels que définis dans Verreault (1999) sont :

> 1° évaluer la portée et les limites des enquêtes géolinguistiques faites à ce jour sur le français en usage au Canada [...] ; 2° à partir des données des principales enquêtes (Massignon, PPQ et Lavoie), illustrer, à l'aide de cartes linguistiques, les diverses manifestations de la variation géolinguistique dans le français en usage dans l'Est du Canada et caractériser, notamment du point de vue lexical, les diverses aires linguistiques qui en résultent [...] ; 3° identifier les causes qui sont à la source de cette variation ; 4° soumettre un certain nombre de variantes géolinguistiques à une étude historique approfondie, de manière à contribuer à l'avancement des connaissances dans le dossier complexe de la genèse et de la formation du français en usage au Canada.

1. Ce projet est subventionné par le Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH) du Canada.

Enfin, un autre objectif est de constituer une base de données géolinguistiques qui sera disponible dans le réseau Internet.

Étude de régionalismes

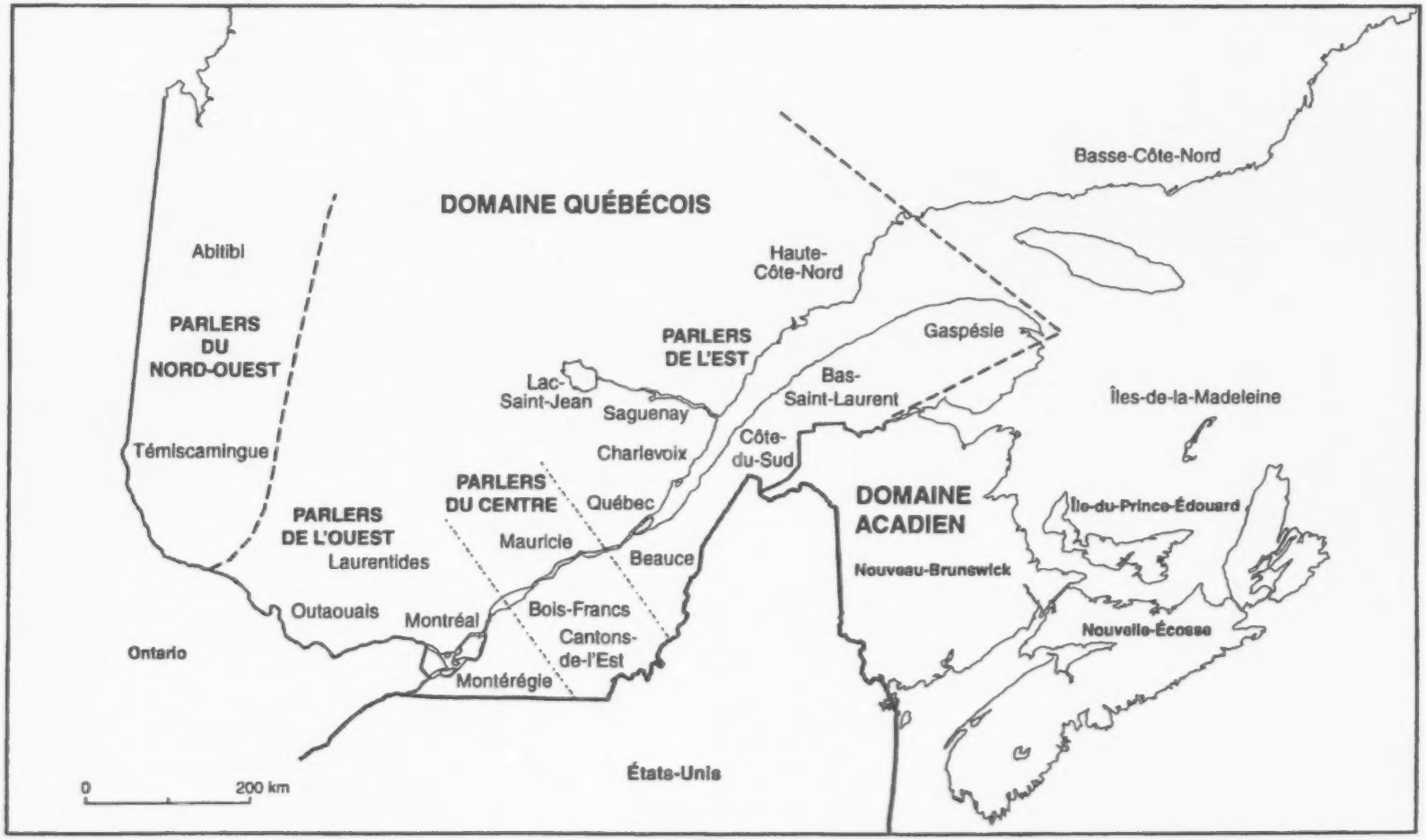
Afin de répondre à certains des objectifs du projet, notamment ceux concernant la caractérisation des diverses aires linguistiques du point de vue lexical ainsi que l'étude historique d'un certain nombre de variantes, nous avons d'abord dû constituer une base de données de régionalismes éventuels. Pour ce faire, le PPQ a été notre point de départ et nous avons dépouillé les quelque 2310 questions qu'il contient. Il s'agit d'une enquête de type onomasiologique, c'est-à-dire qu'elle vise à faire l'inventaire des dénominations diverses qui peuvent être associées à un même concept, les concepts correspondant aux titres des questions. À cette fin, nous avons reporté sur des cartes linguistiques les données relatives aux seules variantes qui semblaient caractéristiques d'une ou de plusieurs régions. Nous avons ensuite constitué la base de données à partir des variantes qui s'avéraient finalement les plus intéressantes en vue d'une étude plus approfondie. Nous avons ainsi attribué une aire d'emploi plus ou moins grande à chaque variante selon la région qu'elle semblait caractériser : l'Est, l'Ouest ou le Centre québécois, l'Est et le Centre québécois, l'Ouest et Nord-Ouest, l'Acadie, la Gaspésie ou l'Outaouais, etc. (voir carte 1).

Mentionnons ici que cette base de données sera bientôt accessible dans le réseau Internet, une fois que nous aurons mis au point la technique de cartographie qui se fera avec le logiciel MapInfo, logiciel qui permettra à l'utilisateur de générer ses propres cartes. Cette base de données simplifie considérablement nos recherches; elle permet de dresser rapidement une liste d'emplois propres à une région donnée.

Problèmes d'identification des régionalismes

Dans un article récent (GAGNÉ, GOSSELIN et LAFLAMME, 1999), nous avons fait une recherche sur quelques mots propres aux parlers

Carte 1: Les parlers français de l'Est du Canada



90

de trois régions de la rive sud du Saint-Laurent : la Montérégie, la Beauce et le Bas-Saint-Laurent.

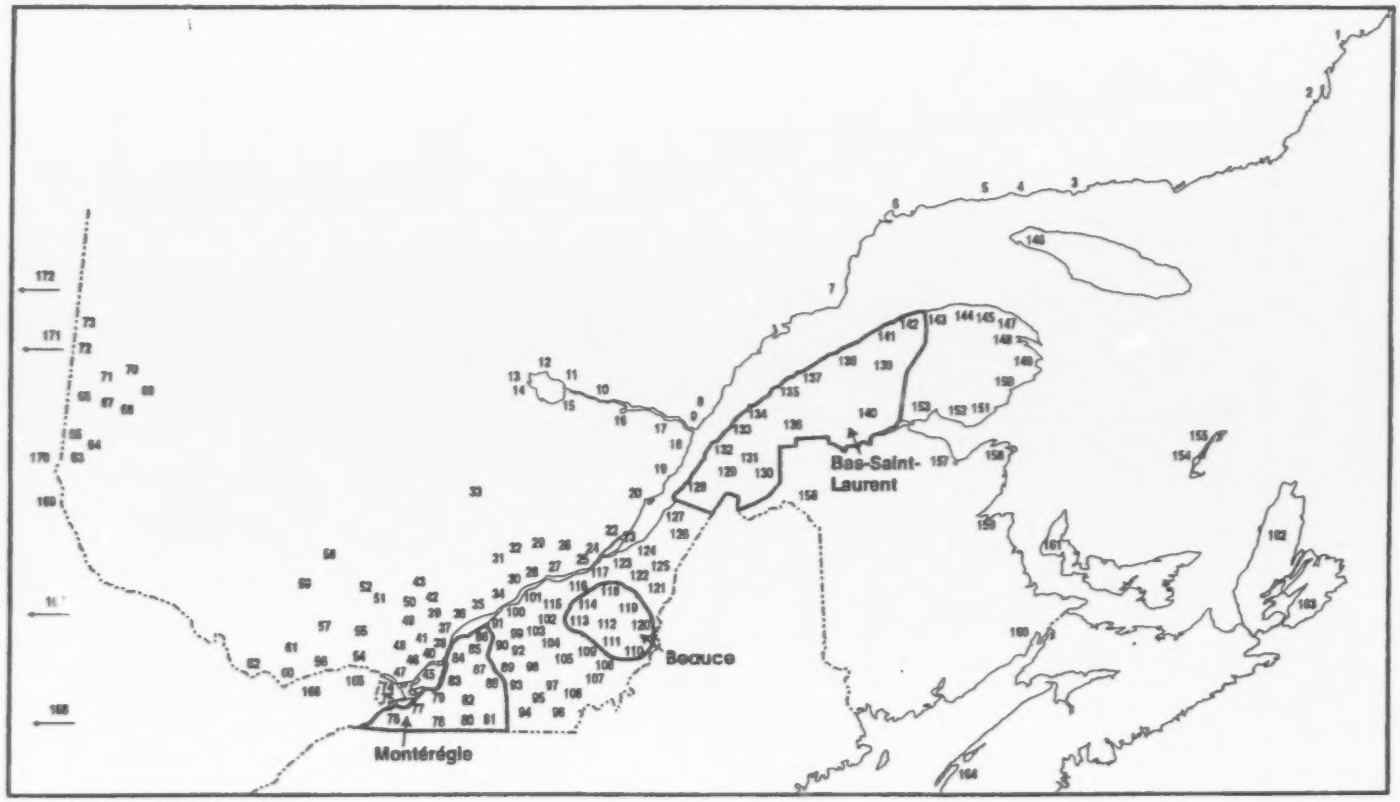
Un certain nombre de problèmes se sont posés lors de cette étude. Le premier concernait la délimitation de ces régions linguistiques restreintes. En dépit du fait que les frontières politiques et administratives ne correspondent que très rarement aux frontières linguistiques, nous nous sommes basés principalement sur les divisions administratives actuelles afin de délimiter géographiquement ces régions linguistiques, et ce, essentiellement pour des raisons pratiques (voir carte 2). La région de la Beauce a été plus difficile à cerner puisque, d'une part, elle ne correspond aujourd'hui à aucune région administrative, et que, d'autre part, elle a au cours des siècles correspondu à différentes divisions électorales, municipales, administratives, scolaires, judiciaires et religieuses, dont les limites n'ont pas toujours coïncidé (*cf.* notamment CTQ). Par ailleurs, même s'ils n'appartiennent pas officiellement à la Beauce, plusieurs habitants des localités avoisinantes se considèrent comme Beaucerons pour diverses raisons d'ordre économique, historique, ou autres (*cf.* notamment BÉLANGER et coll., 1990 : 15).

Nous ne pouvions, dans le cadre de cette étude, traiter tous les mots ou emplois contenus dans la base de données qui semblaient particuliers aux parlers de la Montérégie, de la Beauce et du Bas-Saint-Laurent. Nous avons donc établi quelques critères qui nous ont guidés dans le choix des unités à décrire.

Le premier critère visait la représentativité régionale, c'est-à-dire que les mots devaient être relativement bien attestés et concentrés dans les régions mais leur distribution pouvait parfois déborder quelque peu les limites fixées au départ. Le deuxième critère était davantage d'ordre pratique, c'est-à-dire que, pour faciliter la compréhension et la description des régionalismes, nous avons rejeté ceux qui présentaient un caractère trop technique.

Bien qu'indispensables, les seules données du PPQ ne suffisaient pas à affirmer que les lexèmes que nous avions retenus étaient effectivement des régionalismes. Il a donc été nécessaire de nous référer à d'autres

Carte 2: Les régions de la Montérégie, de la Beauce et du Bas-Saint-Laurent



sources afin de nous assurer de leur caractère régional. Nous avons ainsi exploité diverses sources linguistiques et métalinguistiques, dont les enquêtes géolinguistiques de Lavoie, de Massignon et de la Société du parler français au Canada (pour les mots commençant par les lettres A, B et C ; *cf.* MERCIER, 1999). Nous avons aussi consulté l'*Index lexicologique québécois* (ILQ) ainsi que le Fichier du Trésor de la langue française au Québec (FTLFQ). Une fois ces étapes complétées, nous avons pu nous prononcer avec beaucoup plus d'assurance sur le caractère régional ou non des mots et nous avons éliminé ceux qui ne correspondaient pas à des régionalismes.

L'ensemble des régionalismes que nous avons identifiés et traités dans notre article (voir Tableau 1) ont fait l'objet d'une brève description de type lexicographique ; on y retrouve la ou les principales prononciations, la catégorie grammaticale, une définition ainsi que les renvois au PPQ. Dans un paragraphe distinct, nous faisons le point sur leur distribution géographique et nous en précisons l'origine.

Tableau 1

RÉGIONALISMES ÉTUDIÉS	
MONTÉRÉGIE	*bouleverseur* : « appareil, outil servant à butter, à sarcler » *emmulonner* : « remplir complètement, à ras bord (une mesure, une charrette » *gamelle* : « récipient de métal servant à recueillir les cendres d'un poêle » *grue* : « crécelle » *mitasse* : « mitaine » *norolle* : « sorte de pâtisserie »

RÉGIONALISMES ÉTUDIÉS	
BEAUCE	*faucheux* : « faucheuse mécanique » *filler* : « homme qui engrène la batteuse » *menoune* / *minoune* : « main d'enfant, petite main » *quatre-épées* : « voiture à deux roues utilisée pour transporter des personnes, des marchandises » *trempe-sucre* : « cuiller de bois destinée à verser le sucre d'érable dans les moules » *trempoir* : synonyme de *trempe-sucre*
BAS-SAINT-LAURENT	*boulacrer* : « bâcler, gâcher » *ébrousser* : « débroussailler, essarter » *grelotterie* : « jeu de grelots attachés à une courroie, à une sangle » *loger* : « bâtir, construire (une grange, une maison) » *poussier* : « pied de la hart servant à lier des gerbes » *vesceron* : « vesce jargeau ou sauvage »

Conclusion

L'identification de régions linguistiques restreintes ainsi que de régionalismes n'est pas tâche facile. Les mouvements de population, les contacts et les échanges interrégionaux entraînent un brassage du vocabulaire et des habitudes linguistiques. De plus, l'ensemble des sources actuellement disponibles, même si elles sont abondantes, ne

permettent pas toujours de statuer clairement sur le caractère régional ou non d'un unité lexicale.

Bien que les données obtenues dans notre recherche sur les régionalismes ne permettent pas pour l'instant d'aller plus loin dans l'analyse des parlers du Québec, ni de généraliser pour l'ensemble du territoire, elles laissent tout de même entrevoir quelques caractéristiques qui mériteraient d'être approfondies.

Ainsi, nous avons remarqué que les régionalismes sont souvent le fait d'innovations, tant lexématiques que sémantiques (à propos de cette terminologie, *cf.* POIRIER, 1995). En effet, elles constituent plus des trois quarts de l'ensemble des régionalismes que nous avons analysés. Alors que, pour les québécismes qui sont répandus dans tout le Québec, les recherches démontrent un nombre important d'héritages français, soit d'origine archaïque ou dialectale (*cf.* notamment DHFQ : xxiv), type de québécismes ne représentant qu'un peu plus de 20 % dans le cas des parlers régionaux.

Enfin, ces données donnent à penser que, une fois transplanté en Nouvelle-France, le français n'a pas évolué partout de la même façon et que la personnalité linguistique des régions du Québec ne s'explique pas uniquement par leur caractère réputé conservateur.

Bibliographie

ALVMA : PÉRONNET, Louise, Rose-Mary BABITCH, Wladyslaw CICHOCKI et Patrice BRASSEUR (1998). *Atlas linguistique du vocabulaire maritime acadien*, Québec, Les Presses de l'Université Laval (« Langue française en Amérique du Nord »), viii-667 p.

BÉLANGER, France, Sylvia BERBERI, Jean-René BRETON, Daniel CARRIER et Renald LESSARD (1990). *La Beauce et les Beaucerons : portrait d'une région, 1737-1987*, Saint-Joseph-de-Beauce, Société du Patrimoine des Beaucerons – Corporation du 250^{e} anniversaire de la Beauce, 381 p.

BOUCHARD, Normand (1992). *Quatre aires linguistiques québécoises : étude de régionalismes*, mémoire de maîtrise, Chicoutimi, Université du Québec à Chicoutimi, v-171 p.

CTQ : Commission de toponymie du Québec (1994). *Noms et lieux du Québec. Dictionnaire illustré*, Sainte-Foy, Québec, Publications du Québec, xxxv-925 p.

DHFQ : POIRIER, Claude (dir.) (1998). *Dictionnaire historique du français québécois*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval (« Trésor de la langue française au Québec »), xlv-640 p.

FTLFQ : Fichier du Trésor de la langue française au Québec, en dépôt à l'Université Laval.

GAGNÉ, Frédérick, Gilles GOSSELIN et Caroline LAFLAMME (1999). « Étude de quelques régionalismes lexicaux de la Montérégie, de la Beauce et du Bas-Saint-Laurent », dans *Dialangue*, vol. 10,avril 1999 (*Études de géolinguistique québécoise*), p. 29-36.

ILQ : MERCIER, Louis et Claude POIRIER (1996). *Index lexicologique québécois. Index des mots du français québécois ayant fait l'objet d'un relevé, d'un commentaire ou d'une étude dans les sources du corpus métalinguistique québécois publiées depuis le début du XIX^e siècle*, Université Laval, Trésor de la langue française au Québec. [Adapté pour le web (http://www2.ciral.ulaval.ca/) par Alain Auger.]

LAVOIE : LAVOIE, Thomas, Gaston BERGERON et Michelle CÔTÉ (1985). *Les parlers français de Charlevoix, du Saguenay, du Lac Saint-Jean et de la Côte-Nord*, Québec, Direction générale des publications gouvernementales du Ministère des communications, 5 vol.

LAVOIE, Thomas (1981a). « Le parler français du Saguenay – Lac-Saint-Jean », dans *Géographie sonore du Québec. Saguenay – Lac-*

Saint-Jean, région 02. Guide pédagogique, Les Éboulements, Les Éditions Patrimoine, p. 9-10.

LAVOIE, Thomas (1981b). « Les particularismes lexicaux du parler rural de la région du Saguenay – Lac-Saint-Jean », dans Louis-Jean Rousseau (dir.), *Actes du colloque Les français régionaux, Québec, 21 au 25 octobre 1979. Colloque tenu dans le cadre de l'assemblée générale du Conseil international de la langue française*, Québec, Conseil de la langue française – Office de la langue française, p. 61-69.

MASSIGNON : MASSIGNON, Geneviève (1962). *Les parlers français d'Acadie. Enquête linguistique*, Paris, Librairie C. Klincksiesk, 2 vol.

MERCIER, Louis (1999). « Informatisation et édition des relevés de l'enquête géolinguistique de la Société du parler français au Canada (1904-1907), *Dialangue*, vol. 10, avril 1999 (*Étude se géolinguistique québécoise*), p. 9-15.

POIRIER, Claude (1995). « Les variantes topolectales du lexique français. Propositions de classement à partir d'exemples québécois », dans Michel Francard et Danièle Latin (éd.), *Le régionalisme lexical*, Louvain-la-Neuve, Duculot (« Universités francophones, UREF-AUPELF, Actualité scientifique »), p. 13-56.

PPQ : DULONG, Gaston, et Gaston BERGERON (1980). *Le parler populaire du Québec et de ses régions voisines. Atlas linguistique de l'Est du Canada*, Québec, Ministère des communications – Office de la langue française, 10 vol.

VERREAULT, Claude (1999). « Géographie linguistique canadienne : présentation des principales enquêtes et aperçu des recherches actuelles », conférence prononcée le 22 janvier 1999 à l'École pratique des hautes études de Paris, dans le cadre de la série de conférences consacrées à la géolinguistique romane.

Lieux de conflit linguistique : les services bilingues à Moncton[1]

Mélanie Le Blanc
Université de Moncton

Introduction

À Moncton, dans le sud-est du Nouveau-Brunswick, la question du bilinguisme est une question d'actualité constante. Le conflit linguistique entre la communauté anglophone, 63,7 % de la population, et la communauté minoritaire francophone, 30,4 % de la population, se reflète dans tous les aspects de la vie municipale, malgré que le caractère bilingue de la ville soit reconnu dans le discours officiel. La décennie des années soixante a marqué un point tournant pour le bilinguisme dans la ville de Moncton. Depuis, la langue française a fait un pas important vers l'avant sur le plan de sa

---

1. Je tiens à remercier Louise Caissie et Dawn Smyth pour leur contribution à ce travail de recherche. Je tiens également à remercier Annette Boudreau, Lise Dubois et Lise Landry du Centre de recherche en linguistique appliquée (CRLA) de l'Université de Moncton.

reconnaissance symbolique. Dans les faits, cependant, le pas vers l'avant n'est peut-être pas aussi évident.

Cet article a pour but de décrire la situation du bilinguisme et de la langue française dans les services offerts dans les commerces. Cette description se fonde principalement sur une enquête menée auprès des commerçants de la ville. Des entrevues faites auprès de militants francophones ont servi de points d'appui à l'enquête.

MÉTHODOLOGIE

Un échantillon d'environ 11 % a été choisi de façon aléatoire parmi tous les commerces de la ville de Moncton qui figurent dans le Répertoire de la Chambre de Commerces. Parmi les 87 commerces de l'échantillon, 39 ont accepté de répondre au questionnaire écrit qui comportait 25 questions portant sur le commerce en tant que tel, la langue des services, l'affichage et les attitudes des commerçants. Les attitudes ont été abordées par le biais de questions sur le VIII[e] Sommet de la Francophonie. En tout, 24 questionnaires nous ont été retournés, ce qui représente environ 3 % des commerces de la ville de Moncton.

RÉSULTATS

RÉSULTATS GLOBAUX : Nous remarquons tout d'abord que 75 % des commerces sont gérés par des anglophones, dont seulement 27,8 % sont bilingues. Dans les commerces qui sont gérés par des francophones, tous les employés, y compris le gérant, sont bilingues.

SERVICE ET AFFICHAGE : Les services sont disponibles en anglais et en français *en tout temps* dans 66,7 % des commerces. Ils sont disponibles en français de temps en temps dans 26 % des commerces et jamais dans 8 % des commerces. Des 8 % qui n'offrent leurs services qu'en anglais, la moitié disent qu'ils exigeront le bilinguisme

quand viendra le temps d'embaucher leur premier employé, et ce, afin de pouvoir mieux servir la communauté francophone.

Des commerçants ont mentionné qu'ils ne sentent pas la nécessité d'offrir des services en français, les gens de la communauté francophone étant bilingues et capables, donc, de profiter du service en anglais déjà disponible. Un commerçant en particulier a même dit que le service bilingue *en tout temps* n'est justifié que pour les touristes québécois.

L'affichage dans les commerces de la ville de Moncton se fait principalement en anglais. Seulement 33,3 % des commerces disent afficher de façon équivalente en anglais et en français. Il est également intéressant de noter que l'affichage ne se fait pas surtout ou seulement en français dans aucun des commerces de l'échantillon, ni même dans les commerces gérés par des francophones et dans lesquels 100 % des employés sont francophones ou bilingues.

Certains commerçants ont fait remarquer que les consommateurs doivent se rendre compte que le bilinguisme dans l'affichage engendre des coûts supplémentaires, qui seront absorbés par eux, les consommateurs, et qui seront traduits dans une augmentation des prix de la marchandise.

ATTITUDES : Toujours selon les résultats de l'étude, 75 % des commerçants trouvent que les services bilingues sont *très importants* ou *assez importants*. Pourtant, seulement 33 % exigent le bilinguisme lorsqu'ils embauchent un nouvel employé. La principale raison citée pour expliquer ce faible pourcentage est que la qualité du produit ou du service est vue comme plus importante que la langue dans laquelle le service est offert. L'embauche d'employés bilingues n'est donc pas nécessaire. Les aptitudes et les connaissances des employés potentiels prennent une plus grande importance que leur langue, et c'est ce qui prévaut lors de l'embauche. Quelques commerçants ont tout de même dit que, même si le bilinguisme n'est pas un critère d'embauche, ils tentent d'assigner un employé bilingue à chaque service de leur commerce.

De façon générale, presque 80 % des commerçants de l'échantillon pensent qu'offrir des services dans les deux langues peut attirer de nouveaux clients dans leur commerce et que l'accès à des services bilingues peut influencer le choix d'un consommateur.

Il semble que les commerçants de la ville de Moncton attribuent une plus grande importance au bilinguisme des services qu'au bilinguisme de l'affichage. En effet, l'affichage dans les commerces de la ville de Moncton se fait principalement en anglais. Seulement 58,3 % des commerçants pensent que l'affichage bilingue est *très* (20,8 %) ou *assez* (37,5 %) important, alors que 75 % accordent de l'importance aux services bilingues (45,8 % pensent qu'ils sont *très importants* et 29,2 % pensent qu'ils sont *assez importants*).

Les enquêteurs ont profité de la tenue prochaine du VIII[e] Sommet de la Francophonie à Moncton pour voir si les commerçants sont prêts à apporter des changements à leur commerce afin d'améliorer la situation du bilinguisme dans les services offerts dans la ville de Moncton[2]. Même si la majorité des commerçants pense que la venue du Sommet de la Francophonie à Moncton aura des effets positifs à la fois sur le plan de l'économie (70,8 %) et sur le plan du bilinguisme (50 %), seulement 41,7 % feront des changements. Plus de la moitié, soit 54,2 %, ne feront aucun changement, la raison principale étant que leur commerce n'est pas directement touché par l'événement.

L'étude des commentaires et du questionnaire a révélé des attitudes parfois paradoxales. D'une part, on semble appuyer le discours officiel selon lequel Moncton a atteint l'harmonie entre les deux communautés linguistiques, tout en exprimant une certaine satisfaction devant les retombées économiques du bilinguisme et des événements comme le Sommet qui en découlent. D'autre part, on semble manifester une certaine réticence à modifier ses pratiques

2. Le VIIIe Sommet de la Francophonie s'est tenu à Moncton, du 3 au 5 septembre 1999.

commerciales dans le but de franciser son commerce, sachant que les francophones sont capables de parler et de lire l'anglais. Un commerçant en particulier a souligné que si la ville de Moncton a été choisie ville hôtesse c'est justement parce que le français occupe déjà la place qui lui revient.

Afin de décrire de façon plus juste la situation de la langue des services dans les commerces de la ville de Moncton, il faudrait se pencher davantage sur les attitudes des consommateurs francophones par rapport à la demande des services en français. D'après 75 % des commerçants de la ville, moins de 25 % des clients francophones demandent des services en français. Une plus forte demande de la part des consommateurs francophones encouragerait peut-être les commerçants à offrir davantage des services en français.

L'aménagement linguistique et le Comité pour Moncton

On tentera maintenant de voir comment ce travail s'inscrit dans le cadre de l'aménagement linguistique, et quel lien existe entre l'aménagement linguistique et le Comité pour Moncton.

D'après Leclerc (1992 : 12), « tout aménagement linguistique consiste en un effort délibéré pour modifier l'évolution naturelle d'une langue ou l'interaction des langues » ; cet effort est habituellement une action étatique, l'État ayant un plus grand pouvoir sur les affaires constitutionnelles et juridiques en ce qui concerne la langue.

Mais même s'ils obtiennent une certaine protection linguistique constitutionnelle ou juridique, les groupes linguistiques minoritaires doivent lutter non seulement pour le maintien de leur langue, mais également pour l'implantation de leur langue dans de nouveaux domaines d'utilisation, comme dans les commerces de Moncton. Ainsi, la *Loi sur les langues officielles du Nouveau-Brunswick* de 1969 – qui offre un statut égal à l'anglais et au français au Nouveau-Brunswick – et la loi 88 de 1981 – qui assure l'égalité entre les deux

communautés linguistiques – ne garantissent pas en elles-mêmes ni la protection absolue ni l'épanouissement de la minorité francophone.

C'est ainsi que la définition de la politique linguistique de Labrie (1999 : 201) rejoint mieux la situation actuelle au Nouveau-Brunswick, plus précisément celle de Moncton. Pour Labrie,

> la politique linguistique correspond à l'exercice du contrôle social visant le pluralisme et la variation linguistique, empruntant des voies politiques, incluant, d'une part, l'expression des rapports de force au sein de la société civile et, d'autre part, la codification des pratiques langagières par les agents investis de pouvoirs.

Examinons comment les rapports de force dont parle Labrie dans sa définition s'expriment à Moncton. En examinant les lettres publiées par des francophones dans les rubriques de l'opinion du lecteur de divers journaux de la région de Moncton, on remarque la confrontation de deux attitudes contradictoires, attitudes que l'on pense assez représentatives de la population acadienne du Nouveau-Brunswick. D'une part, des Acadiens pensent que les progrès ne sont pas assez rapides et revendiquent une reconnaissance et des droits accrus en matière de langue, comme l'exprime une récente lettre d'opinion parue dans le quotidien *Times & Transcript* (19 mars 1999). D'autre part, d'autres Acadiens témoignent de l'attitude légendaire du bon ententisme qui consiste à ne pas déplaire aux anglophones (autre lettre d'opinion parue le 16 mars 1999 dans le même quotidien). La deuxième attitude est celle qui semble dominer chez les commerçants de Moncton. Pour eux, l'important c'est de réussir en affaires et la question linguistique intervient en second lieu. Les rapports de forces entre les deux communautés linguistiques de Moncton s'expriment donc timidement.

Selon la définition de Labrie (*op. cit.*), l'aménagement linguistique ne se limite pas à une action législative, mais s'étend à toute action publique empruntant des voies politiques concernant des questions linguistiques. Ainsi, la notion d'aménagement linguistique va au-delà de la législation linguistique. Toutes les initiatives communautaires

liées à l'utilisation d'une langue sur un territoire donné ou dans un secteur donné de la communauté sont autant de stratégies d'aménagement linguistique.

Au Nouveau-Brunswick, un groupe de pression qui existe depuis 1973, la Société des Acadiens et Acadiennes du Nouveau-Brunswick (SAANB), s'occupe des intérêts des Acadiens et des francophones dans plusieurs domaines. Mais, depuis 1994, un comité spécial, formé à la demande de la SAANB, veut contribuer à étendre l'usage du français dans la ville de Moncton. Le Comité pour Moncton a le mandat d'entreprendre des démarches pour améliorer les services offerts aux francophones de la ville de Moncton.

Depuis 1994, le Comité pour Moncton a rencontré le maire et ses conseillers pour les sensibiliser à la situation des francophones à Moncton. Les démarches entreprises par le comité ont ainsi contribuer à établir un climat propice à la bilingualisation éventuelle de la ville de Moncton.

Dans l'optique de l'aménagement linguistique, le Comité pour Moncton constitue l'intermédiaire entre les deux communautés linguistiques. En effet, d'une part, il agit, auprès de la communauté francophone pour sensibiliser ses membres à l'importance de la langue française et à la place qu'elle occupe présentement dans la ville de Moncton et, d'autre part, interagit avec le gouvernement et le secteur privé pour obtenir plus de services en français et assurer une présence suffisante d'employés bilingues dans les commerces et la municipalité de la ville. Le travail des membres du comité s'inscrit donc parfaitement dans le cadre des stratégies d'aménagement linguistique, en tant qu'action publique visant l'utilisation de la langue française à Moncton.

Conclusion

L'aménagement linguistique en Acadie doit être envisagé d'une façon autre qu'il ne l'a été jusqu'ici. La notion d'aménagement linguistique

va bien au-delà de la législation linguistique. Même si les élus prennent des mesures législatives pour changer la situation linguistique, c'est sur le plan des attitudes individuelles que doit s'effectuer un changement. Pour être vraiment efficace à Moncton, l'aménagement linguistique doit être une action communautaire. Ainsi, l'action communautaire faite en vue d'un changement linguistique rejoint la notion de Labrie (1999 : 201). Je crois fermement qu'il est impossible de changer la situation actuelle à Moncton sans la participation active des individus.

Bibliographie

BASTARACHE, Michel et Andréa BOUDREAU OUELLET (1993). « Droits linguistiques et culturels des Acadiens et des Acadiennes. De 1713 à nos jours », dans *L'Acadie des Maritimes. Études thématiques des débuts à nos jours*, Moncton, Chaire d'études acadiennes de l'Université de Moncton, p. 385-429.

CADIEUX, Jean (1965). *Étude sur le bilinguisme et le biculturalisme dans la région de Moncton, N.-B. Pour le compte de la Commission royale sur le bilinguisme et le biculturalisme*, Moncton.

CORBEIL, Jean-Claude (1991). « L'aménagement linguistique en Acadie du Nouveau-Brunswick », dans *Vers un aménagement linguistique de l'Acadie du Nouveau-Brunswick*, Moncton, Centre de recherche en linguistique appliquée, Université de Moncton, p.19-28.

LABRIE, Normand (1999). « Vers une nouvelle conception de la politique linguistique ? » dans *Contact + Confli(c)t : Language planning and minorities / Sprachplanung und Minderheiten / L'aménagement linguistique / Tallbeleid en minderheden*, Bonn, Dümmler, p. 201-222

LECLERC, Jacques (landscape 1992). *Langue et société*, Laval, Québec, Éditions Mondia.

PHLIPPONNEAU, Catherine (1991). « Politique et aménagement linguistiques au Nouveau-Brunswick », dans *Vers un aménagement linguistique de l'Acadie du Nouveau-Brunswick*, Centre de recherche en linguistique appliquée, Université de Moncton, Moncton, p. 51-63.

SNOW, Gérard (1985). « Le conflit linguistique en Acadie », *Québec français*, n° 60, décembre 1985, p. 54-55.

Étude des éléments prosodiques influençant la perception des fins de tours de parole

Marie-Josée Lepage
Université du Québec à Chicoutimi

Introduction

Dans une conversation entre deux personnes, généralement il y a une personne qui parle et une autre qui écoute. Cette situation est caractérisée par une alternance entre les locuteurs, c'est-à-dire qu'ils parlent à tour de rôle et, habituellement, sans se couper la parole. Par rapport à cette situation, nous nous sommes demandés comment les interlocuteurs, lors d'une conversation de type coopératif, réussissent à enchaîner leurs interventions sans se couper la parole, mais aussi sans laisser une trop longue période de silence. Les interlocuteurs semblent repérer le moment où la personne qui a le tour de parole finit son allocution. Pourtant, la longueur de chaque tour n'est pas déterminée d'avance et peut varier considérablement d'un tour à l'autre. Cela pourrait-il alors signifier que le locuteur annonce d'une façon ou d'une autre la fin de son tour en employant divers indices ?

Une étude exploratoire (LEPAGE, 1996), sur les tours de parole longs, a permis d'identifier plusieurs éléments linguistiques qui doivent être

pris en considération et qui pourraient jouer un rôle d'indice de fin de tour. En plus des indices d'ordre prosodique qui retiendront plus spécifiquement notre attention, c'est-à-dire la fréquence fondamentale, l'intensité et la durée, des indices d'ordre syntaxique, sémantico-pragmatique et paradiscursif ont pu être relevés.

État de la question

L'étude linguistique des tours de parole présente une problématique assez récente. La majorité des chercheurs qui se sont penchés sur le problème sont généralement spécialisés en analyse conversationnelle (Duncan, Sacks, Jefferson, Schegloff, etc.). Ces chercheurs ont généralement noté de façon auditive les éléments prosodiques qu'ils ont perçus lors de l'écoute de leur corpus. Par contre, il n'existe pas, à notre connaissance, d'études instrumentales poussées sur le rôle de la prosodie dans la gestion des tours de parole en oral spontané. Nous en sommes donc réduits, puisque nous ne pouvions pas vraiment trouver d'expertise sur le fonctionnement de la prosodie en tant que marqueur des grandes articulations dans les conversations, à regarder du côté des travaux qui portent sur des discours plus normés que la conversation spontanée.

Un certain nombre de points communs semblent se dégager de la plupart des études sur les caractéristiques prosodiques des divers types d'unités (syntagme, énoncé, tour, paragraphe, etc.). En effet, Lehiste (1975), Swerts (1993, 1997), Swerts et Geluykens (1993, 1994a, 1994b), Swerts et coll. (1994), Touati (1991) et Bruce (1991) s'entendent tous pour dire que la fréquence aurait tendance à descendre soit du début d'une unité jusqu'à la fin ou sur le groupe final d'une unité. Les travaux de Swerts précisent tout de même qu'il peut y avoir des remontées de fréquence aux jonctions d'énoncés. Les recherches ont aussi mis en lumière qu'une F0 montante signifierait que le locuteur veut poursuivre le tour et qu'il veut éviter d'être interrompu ou bien elle signifierait que le locuteur introduit un nouveau topique ou qu'il débute une nouvelle interaction. Swerts (1993) note également que le mot final d'un énoncé tend à être plus court que les autres mots de cet énoncé. Dans Swerts (1997), on

indique que la durée des pauses est en étroite relation avec la valeur de la rupture, c'est-à-dire que la pause entre deux syntagmes serait plus courte que la pause entre deux énoncés et ainsi de suite.

Il est tentant de croire que toutes ces données caractérisent uniquement les tours de parole, cela résoudrait rapidement la problématique de cette recherche. Mais, plusieurs recherches effectuées sur l'énoncé obtiennent des résultats très similaires à ce que nous avons pu relever pour des unités plus grandes. En effet, si nous prenons par exemple les travaux de Ouellon (1991) et ceux de Ouellon, Paradis et Duchesne (1991), qui portent sur l'énoncé en français québécois spontané, l'énoncé le mieux perçu, à partir de tests de perception, serait caractérisé par une baisse de F0 en final et une énergie descendante sur la syllabe finale. De plus, la F0 de la voyelle finale serait généralement plus basse que la F0 de la voyelle initiale de l'énoncé qui suit. Enfin, la durée des pauses jouerait entre 122 ms et 980 ms.

Alors, cela nous amène à nous poser la question suivante : si nous avons à peu près les mêmes caractéristiques dans les énoncés et dans les tours, qu'est-ce qui fait qu'on reconnaît les fins de tours de parole ?

Méthodologie

Pour effectuer la recherche, un corpus de 30 tours de parole long a été constitué à partir de trois entrevues semi-dirigées avec de jeunes adultes de la région de Québec (deux hommes et une femme). Pour cet article, un seul locuteur a été étudié. Dix tours de parole longs ont été sélectionnés à partir de la transcription de l'enregistrement. Les tours retenus sont des récits d'expériences personnelles (voir LABOV, 1978), c'est-à-dire des événements que le locuteur a déjà vécus.

Les limites des tours de parole ont été identifiées par l'écoute de l'enregistrement des conversations et à l'aide de la transcription. Le tour débute lorsque le locuteur prend vraiment la parole et qu'il poursuit sur le sujet pendant au moins trois lignes de transcription. Pour la fin du tour, l'intervention de l'interlocuteur sur un même topique ou, à plus forte raison, sur un autre topique sert de limite. Cela

exclut donc les signaux de back-channel qui visent plutôt à assurer la continuité du discours du locuteur même si la distinction n'est pas toujours facile à faire en pratique.

Une première analyse du corpus, faite à partir de l'écoute de l'enregistrement et à l'aide de la transcription, avait pour but de relever la présence des différents indices susceptibles d'annoncer la fin des tours de parole. Cette analyse a porté sur les éléments d'ordre sémantico-pragmatique, syntaxique et paradiscursif, mais aussi sur la perception auditive des éléments prosodiques qui retiennent plus particulièrement notre attention dans le cadre de cet article.

A) ÉLÉMENTS SÉMANTICO-PRAGMATIQUES

- Conclusion / Non-conclusion : la conclusion est caractérisée par le dévoilement de l'élément clé du récit et la non-conclusion est présente lorsque le locuteur annonce de façon explicite qu'il veut poursuivre.
- Jugement de valeur : mots que le locuteur emploie pour évaluer son récit ou les faits qu'il vient d'énoncer.
- Redondance : lorsque le locuteur tend à devenir paraphrastique à la fin du tour. Souvent, on retrouve une reprise intégrale d'un segment du tour.
- Terme explicite de finalité : mot qui exprime directement ou explicitement la finalité comme *finalement* ou ayant le sens de *j'ai fini de parler et tu peux prendre la parole maintenant.*

B) ÉLÉMENTS SYNTAXIQUES

- Identification du type de phrase.
- Vérification de la structure de phrase (complète ou non).

C) ÉLÉMENTS PARADISCURSIFS

- Physiologiques : la respiration et la déglutition.
- Hésitations plus ou moins longues.
- Bruits de fond qui peuvent entraîner des changements de topique.

D) ÉLÉMENTS PROSODIQUES (ont subi un traitement en termes auditifs)

- Fréquence : à ce stade, la fréquence a été caractérisée en termes

d'intonation montante et descendante à la fin des énoncés et des tours et aux pauses internes d'énoncés.

- Intensité : ici, tout ce qui était noté était si le locuteur parlait plus fort ou plus faible (surtout pour l'énoncé final du tour).
- Durée : la durée des pauses a été notée de façon impressive (pause longue ou pause courte).

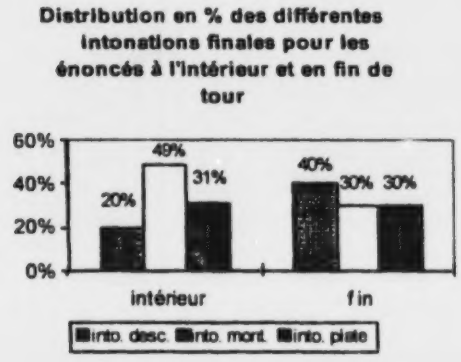
Après avoir identifié tous ces éléments, une analyse instrumentale a été faite visant à cerner avec le plus de précision possible la nature et le rôle des éléments prosodiques.

Analyse instrumentale

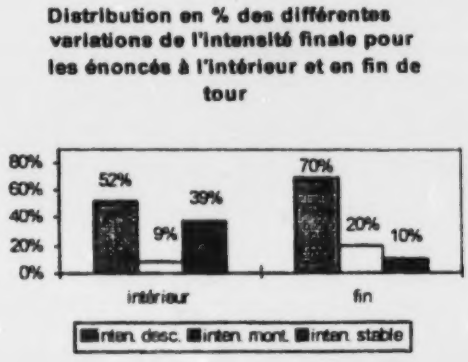
Pour ce qui est de l'analyse instrumentale du corpus, nous avons numérisé le signal à 10 000 Hz à l'aide du logiciel Computerized Speech Lab (CSL), version 5.03 de Kay Elemetrics. Quant à la segmentation, seul un certain nombre de voyelles cibles a été délimité, en l'occurrence la première voyelle du tour, la première voyelle de chaque énoncé, l'antépénultième, la pénultième et la voyelle finale des énoncés (et par le fait même du tour de parole). Ce qui nous donne en général quatre voyelles cibles par énoncé. Pour chaque voyelle, la durée a été notée. Les mesures de dB et de F0 ont été prises aux 2/3 pour toutes les voyelles.

Résultats

On sait que les voyelles finales d'énoncé et de tour de parole se caractérisent généralement par une baisse de fréquence et d'énergie. Nous avons voulu vérifier la distribution des différentes situations qui surviennent lors de la production d'un tour de parole. Les finales descendantes, montantes et plates ont alors été identifiées, afin de savoir si les résultats allaient dans la même direction que les grandes caractéristiques relevées dans l'état de la question.



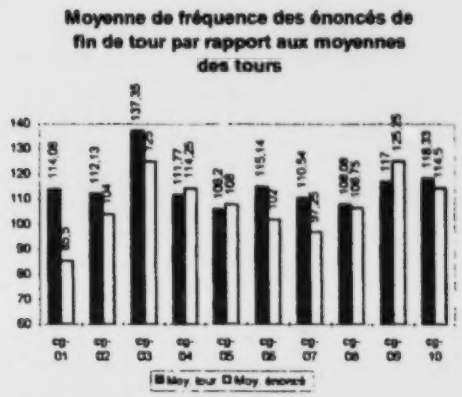
Graphique 1



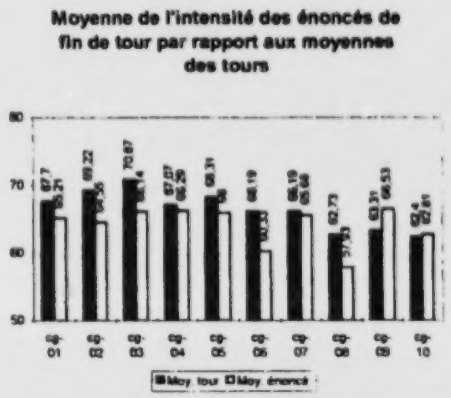
Graphique 2

Le graphique 1 montre la répartition en pourcentage des différentes formes d'intonations finales et le graphique 2, les variations de l'intensité finale pour les énoncés à l'intérieur et en fin de tour de parole. En examinant le graphique de l'intonation (graphique 1), on peut voir que les deux types d'énoncés se distinguent de façon assez surprenante. Si l'on regarde pour commencer les énoncés qui se retrouvent à l'intérieur des tours, on remarque qu'ils sont dominés par une intonation montante à la finale, c'est-à-dire dans 49 % des cas. L'intonation plate arrive en second plan (31 %) et une minorité d'énoncés sont marqués par une intonation descendante (20 %) Si l'on regarde du côté des énoncés de fin de tour, il ressort clairement que l'intonation descendante est plus fréquente (40 %). Les deux autres types d'intonation (plate et montante) surviennent dans des proportions égales, c'est-à-dire de 30 % chacun. La différence se voit surtout quand on compare les énoncés intérieurs aux énoncés de fin. En effet, on peut constater que les énoncés finals ont deux fois plus de fins descendantes que les énoncés intérieurs.

Lorsqu'on regarde le graphique de l'intensité (graphique 2), on remarque une situation quelque peu différente de celle observée pour l'intonation. On peut voir que l'intensité descendante domine autant pour les énoncés intérieurs que pour les énoncés de fin. Par contre, on voit que c'est pour les énoncés de fin que la baisse d'intensité est plus fréquente : 70 % pour les énoncés de fin contre 52 % pour les énoncés intérieurs.



Graphique 3



Graphique 4

Dans une perspective plus globale que les observations précédentes, nous avons remarqué que la moyenne des énoncés finals est généralement plus basse que la moyenne du tour autant en ce qui concerne l'intonation que l'intensité ; c'est ce qui ressort des graphiques 3 et 4. En effet, sept énoncés finals sur 10 ont une fréquence moyenne plus basse que la moyenne des tours; pour cinq cas (sur sept) la différence est de 5 à 6 Hz ou plus. Pour la moyenne d'intensité, huit énoncés finals sur 10 sont plus bas que les énoncés du tour, dont six avec une variation d'au moins 2 dB.

Ces résultats vont en effet dans la même direction que la littérature consultée, tant en ce qui a trait à la déclinaison générale de fréquence qu'à celle d'intensité. Ces résultats nous donnent également une piste concernant l'idée que les fins de tours peuvent présenter certaines différences comparativement aux énoncés internes de tours.

Le tableau 1 présente les résultats de l'examen d'un troisième élément qui a été examiné pour cette recherche : il s'agit de la longueur de la pause. Des résultats assez étonnants – au départ – sont ressortis. En comparant les durées moyennes des pauses rencontrées à l'intérieur des énoncés et celles des pauses rencontrées en fin d'énoncé avec celles de fin de tour, nous nous sommes aperçus que les pauses de fin de tour de parole sont, en moyenne, plus courtes que les deux autres types de pauses, les pauses de fin d'énoncé étant les plus longues. Même si au départ ce résultat paraît surprenant, il peut également

indiquer que, dans l'hypothèse que les fins de tours sont annoncées, d'une façon ou d'une autre, l'interlocuteur a perçu que non seulement il peut prendre la parole plus vite, mais également il y est en quelque sorte contraint.

DURÉE MOYENNE DES PAUSES			
	intérieures	finales d'énoncé	fin de tour
MOY.	0,4979	0,504	0,3057

Tableau 1

Conclusion

Les énoncés de fins de tours peuvent être distingués des autres énoncés aussi bien au niveau local que global. Au niveau local, les énoncés finals représentent une plus forte proportion de courbes intonatives descendantes que les énoncés internes. À l'inverse, les énoncés internes représentent une plus forte proportion de courbes intonatives montantes. Alors, on peut penser que ces deux caractéristiques peuvent constituer un indice de finalité. En effet, ce serait la forte présence des intonations montantes pour les énoncés internes avec la forte présence des intonations descendantes en fin de tour qui pourrait en quelque sorte constituer l'indice de finalité. À un niveau global, statistiquement parlant, les énoncés de fin ont une moyenne de fréquence et d'intensité plus faible que la moyenne des énoncés du tour, ce qui confirme l'hypothèse d'une certaine forme de déclinaison.

En ce qui concerne la durée des pauses, les pauses qui suivent les énoncés de fin de tour ont tendance à être plus courtes que les pauses entre les énoncés.

Évidemment, il ne s'agit que de tendances, et aucune de ces caractéristiques, ni les combinaisons de ces caractéristiques, ne constitue un indice infaillible ou déterminant nous permettant de connaître ou de prévoir les fins de tours de parole. On peut cependant

penser qu'utilisées en conjonction avec les autres types d'éléments (sémantico-pragmatique, syntaxique, paradiscursif), ces caractéristiques permettraient au locuteur de signaler à son interlocuteur que la fin du tour de parole approche.

Bibliographie

BRUCE, G. (1991). « The exploitation of pitch in dialogue », dans *Actes du 12e Congrès international des sciences phonétiques*, Aix-en-Provence, vol. 1, p. 271-274.

GELUYKENS, R. et M. SWERTS (1993). « Local and global prosodic cues to discourse organization in dialogues », dans *Proceedings of an ESCA Workshop on Prosody 1993, Working Papers 41,* Dept. of Linguistics and Phonetics, Lund, Sweden, p. 108-111.

GELUYKENS, R. et M. SWERTS (1994a). « Prosodic cues to discourse boundaries in experimental dialogues », dans *Speech Communication*, vol. 15, p. 69-77.

LABOV, W. (1978). *Le parler ordinaire, la langue dans les ghettos noirs des États-Unis,* Paris, Les Éditions de minuit, 351 p.

LEHISTE, I. (1975). « The phonetic structure of paragraphs », dans *Structures and Process in speech perception*, Berlin, Springer-Verlag, New York, Heidelberg, p. 195-206.

LEPAGE, M.-J. (1996). « Étude prosodique des facteurs influençant la perception des fins de tour de parole », dans *Dialangue*, vol. 7, p. 118-121.

OUELLON, C. (1991), « L'énoncé en discours oral spontané », dans *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée,* vol. 10, n° 3, p. 61-84.

OUELLON, C., Cl. PARADIS et L. DUCHESNE (1991). « Les marqueurs acoustiques de l'énoncé en français québécois », *Actes du 12e Congrès international des sciences phonétiques,* Aix-en-Provence, vol. 2, p. 430-433.

SWERTS, M. (1993). « On the prosodic prediction of discourse finality », dans *Proceedings of an ESCA Workshop on Prosody 1993*, Working Papers 41, Dept. of Linguistics and Phonetics, Lund, Sweden, p. 96-99.

SWERTS, M. (1997). « Prosodic features at discourse boundaries of different strength », dans *The Journal of Acoustical Society of America,* vol. 101, n° 1, p. 514-521.

SWERTS, M. et R. GELUYKENS (1994b). « Prosody as a marker of information flow in spoken discourse », dans *Language and Speech,* vol. 37, n° 1, p. 21-43.

SWERTS, M., D.G. BOUWHUIS et R. COLLIER (1994). « Melodic cues to the perceived "finality" of utterances », dans *The Journal of Acoustical Society of America*, vol. 96, n° 4, p. 2064-2075.

TOUATI, P. (1991). « Analyse de la prosodie de la parole spontanée en suédois et en français », *Actes du 12e Congrès international des sciences phonétiques,* Aix-en-Provence, vol. 4, p. 282-285.

Le Mouvement Wh- et MWF (multiple Wh-fronting) en russe

Denis Liakin
University of Western Ontario

Introduction

Le mouvement Wh- est une opération qui consiste à déplacer des syntagmes Wh- dans les phrases interrogatives et relatives. On distingue 4 groupes de langues d'après la position des syntagmes Wh- :

1. Seulement un syntagme Wh- est placé dans le [SPEC, CP], les autres (dans le cas de la question multiple) étant *in situ* comme en anglais :

(1) **What** did you tell **to whom**?

2. Tous les syntagmes Wh- restent *in situ* à la structure de surface comme en chinois :

(2) Wo xiang-zhidao Lisi mai-le **scheme**.

I wonder Lisi bought what
'I wonder what Lisi bought.' (Lasnik and Saito, 1984: 239)

3. Le mouvement est optionnel : soit un syntagme Wh- est déplacé dans le [SPEC, CP], soit tous les syntagmes Wh- restent *in situ*, comme en français:

(3) a. **A qui** penses-tu? [Fr]
b. Tu penses **à qui**?

4. Tous les syntagmes Wh- sont déplacés dans la position initiale de la phrase, comme dans toutes les langues slaves et en roumain.

(4) **Kto cto komu** dal? [Russe]
qui quoi qui (Dat) donner-passé-sg
'Qui a donné quoi à qui?'

Le présent travail porte sur ce quatrième groupe de langues. Ce phénomène est connu sous l'appelation « MWF » (multiple Wh-fronting) et a été notamment discuté par Toman (1981), Comorovski (1986), Rudin (1988), Boščovic (1998). Les langues de ce groupe se répartissent en 2 sous-ensembles : d'un côté le type bulgare où entre le roumain, de l'autre côté le type serbo-croate où entrent le polonais, le tchèque et le russe. En ce qui concerne la langue russe, elle est parfois mentionnée dans les travaux comme appartenant à ce sous-groupe de langues, mais peu d'exemples sont donnés et c'est pourquoi nous allons présenter des évidences d'appartenance du russe au même groupe des langues que le serbo-croate, le polonais et le tchèque. Nous donnerons toutes les évidences en faveur de cette division comme la position des clitiques, l'extraction de plusieurs syntagmes Wh- de la proposition enchâssée, l'application de la contrainte des îlots Wh- et de la Condition de Supériorité, l'ordre des syntagmes Wh-. À la fin de ce travail nous assumons que les syntagmes Wh- en russe sont déplacés par le mouvement Focus et non pas par le mouvement Wh- comme c'était assumé traditionnellement.

Propriétés syntaxiques des deux groupes de langues

Analysons les propriétés syntaxiques des syntagmes Wh- déplacés en position initiale de la phrase dans les langues en question.

Position des clitiques

En bulgare et en roumain les clitiques sont les proclitiques du verbe (FRANKS, 1998), c'est-à-dire qu'ils sont adjoints à gauche du verbe. Cela veut dire qu'ils peuvent être placés seulement après le groupement des syntagmes Wh-. Toute tentative d'insérer le clitique entre les syntagmes Wh- aboutit à l'agrammaticalité de la phrase que nous illustrons en (5b) et (6b)[1]:

(5) a. **Koj kakvo** ti e kazal? [Bul]
qui quoi te a dit
'Qui t'a dit quoi?'

b. * **Koj** ti e **kakvo** kazal?

(6) a. Nu stiu **cine ce** le a spus. [Roum]
nég sais qui quoi leur a dit
'Je ne sais pas qui leur a dit quoi.'

b. * Nu stiu **cine le a ce** spus.

En serbo-croate les clitiques occupent la deuxième position dans la phrase et sont placés soit après le premier mot soit après le premier constituant majeur (FRANKS, 1998). En polonais il y a deux options: soit la deuxième position dans la phrase après le premier constituant majeur, soit ils sont proclitiques du verbe (TOMAN, 1981). En russe la position des clitiques est relativement libre, mais dans les constructions en question cette langue suit le modèle polonais.

1. Tous les exemples en bulgare et en serbo-croate sont tirés de Rudin (1988) et de Boscovic (1998), ceux du roumain viennent de Comorovski (1986).

(7) **Ko mu je šta dao?** [SC]
qui lui a quoi donné
'Qui lui a donné quoi?'

(8) **Kto emu cto dal?** [Rus]
qui lui quoi donner-passé
'Qui lui a donné quoi?'

(9) a. **Kto sie komu** podoba? [Pol]
qui refl qui (Dat) plaît
'Qui plaît à qui?'

b. **Kto komu** sie podoba?

Extraction de plusieurs syntagmes Wh- de la proposition enchâssée

En bulgare et en roumain tous les syntagmes Wh- dans une question multiple doivent monter dans le [SPEC, CP] le plus rapproché ayant le trait [+Wh], même si cela signifie qu'il faut extraire plus d'un syntagme Wh- de la proposition. Les syntagmes Wh- ne peuvent pas rester *in situ* ou dans la position de SPEC de la proposition non-interrogative.

(10) a. **Koj kude** misliš ce e otišul? [Bul]
qui où penses que est parti
'Tu penses que qui est parti où?"

b. * **Koj** misliš ce e otišul **kude**?
c. * **Kude** misliš ce e otišul **koj**?

(11) **Cine cui ce** ziceai ca a promis? [Roum]
qui qui (Dat) quoi dis que a promis
' Qui dit-tu que a promis quoi à qui?'

Dans les autres langues, une telle extraction est interdite.

(12) * **Ko šta** zelite da vam kupi? [SC]
qui quoi voulez à vous achète
'Qui voulez-vous que vous achète quoi?'

(13) * **Co komu** Maria chce, zeby Janek kupil? [Pol]
quoi qui (Dat) Maria veut que Janek achète
'Qu'est-ce que Maria veut que Janek achète à qui?'

(14) * **Cto komu** ty khotcheš ctoby ia prines? [Rus]
quoi qui (Dat) tu veux que je apporte
'Que veux-tu que j'apporte à qui?'

Les îlots Wh-

Le bulgare et le roumain permettent l'extraction des syntagmes Wh- des questions enchâssées et même de plusieurs propositions Wh- interrogatives, et donc dans ces langues, le syntagme Wh- peut laisser une trace dans le [SPEC, CP] même s'il y a un autre syntagme Wh- dans cette position.

(15) Vidjah **edna kniga***i*, kojato, se cudja **koj** znae
voir-passé 1s un livre que se intéresser-1s qui sait
koj prodava *ti*. [Bul]
qui vend
'J'ai vu un livre que je m'intéresse qui sait qui vend.'

(16) **Pentru care clauza** vrei sa afli **cine** nu a decis
încă **ce**
pour quel paragraphe vouloir-2s savoir qui nég a décidé encore quoi
va vota *ti?* [Roum]
aller-fut-3s voter
'Au sujet duquel paragraphe veux-tu apprendre qui n'a pas encore décidé ce qu'il va voter?'

Par contre une telle extraction est impossible dans l'autre groupe de langues, ce qui nous montre que la contrainte des îlots Wh- s'applique à ces langues :

(17) * **Šta** si me piato **ko** moze da uradi? [SC]
quoi a me demadé qui peut faire

'Que m'as-tu demandé qui peux faire?'

(18) * **Co** on zapytal **kto** wynalazl? [Pol]
quoi il demander-passé qui trouver-passé
'Qu'a-t'il demandé qui peux faire?'

(19) * **Komu** ty govoriš **kto** dal den'gi? [Rus]
qui (Dat) tu dis qui donner-passé argent
'A qui dis-tu qui a donné l'argent?'

L'ordre des syntagmes Wh-

Dans le bulgare et le roumain, l'ordre est fixe, c'est-à-dire que le syntagme Wh- nominatif doit précéder celui qui a le cas accusatif et si nous avons encore un syntagme Wh- objet datif, il va suivre ces deux syntagmes.

(20) a. **Koj kogo na kogo** pokazal? [Bul]
qui qui (Dat) à qui désigner-passé?
'Qui a désigné à qui sur qui?'

b. * **kogo koj na kogo** pokazal?
c. * **na kogo koj kogo** pokazal?

(21) a. **Cine ce** a spus? [Roum]
qui quoi a dit?
'Qui a dit quoi?'
b. * **Ce cine** a spus?

En serbo-croate, en russe, en polonais, tout ordre des syntagmes est possible :

(22) a. **Ko je šta kome** dao? [SC]
qui a quoi qui (Dat) donné
Qui a donné quoi à qui?
b. **Ko je kome šta** dao?
c. **Šta je ko kome** dao?

(23) a. **Co komu** daes? [Pol]
quoi qui (Dat) donner-2s
'Que donnes-tu à qui?'
b. **Komu co** daes?

(24) a. **Kto cto** prodal? [Rus]
qui quoi vendre-passé?
'Qui a vendu quoi?'
b. **Cto kto** prodal?

La Condition de Supériorité

Ainsi, l'ordre des syntagmes Wh- déplacés en bulgare et en roumain semble suivre la Condition de Supériorité de Chomsky (1973) et dont la formulation originale est donnée en (25) :

(25) No rule can involve X, Y in the structure ... X ... [... Z ... WYZ ...] where the rule applies ambiguously to Z and Y, and Z is superior to Y. The category A is superior to the category B if every major category dominating A dominates B as well but not conversely.

Cette condition explique également le contraste entre les phrases anglaises en (26a) et (26b) :

(26) a. Who*i* did Mike tell *ti* that he should bring what?
b. * What*i* did Mike tell who that he should bring *ti*?

D'après cette condition, le trait [+wh] de C doit être vérifié par le mouvement le plus court possible et ainsi le mouvement dans le [SPEC, CP] déclenche l'accord SPEC-Tête avec C et de cette façon le trait de C est vérifié.

La Condition de Supériorité s'applique au bulgare et au roumain dans tous les contextes, mais elle est violée en serbo-croate dans les questions partielles directes (BOŠCOVIC, 1998), en polonais, au moins dans le même contexte qu'en serbo-croate étant donné les

exemples cités plus haut, et également cette condition est violée en russe dans tous les contextes.

Toutes ces propriétés nous permettent de tirer la conclusion qu'en bulgare et en roumain le [SPEC, CP] peut contenir les syntagmes Wh- multiples à la structure de surface, tandis que, dans l'autre groupe de langues représenté par le serbo-croate, le russe, le polonais, seulement un syntagme Wh- est déplacé dans le [SPEC, CP], les autres étant adjoints à IP.

Mais quelle est la structure du SPEC pour le premier groupe de langues ? Rudin (1988), en passant en revue les propositions de Comorovski (1986) pour le roumain, propose pour le bulgare et le roumain qu'un syntagme Wh- est déplacé dans la position de [SPEC, CP] qui est vide en structure profonde, et les autres syntagmes Wh- peuvent être adjoints à [SPEC, CP] et cette adjonction se fait à droite.

Mouvement Focus vs Mouvement Wh-

Boščovic (1998) propose qu'il n'y a pas de mouvement Wh- dans les questions partielles directes en serbo-croate. Étant donné que *šta* en (27) doit se déplacer bien qu'il n'atterrisse pas dans le [SPEC, CP] (on peut avoir seulement un syntagme wh- dans le [SPEC, CP]), il semble à Boščovic qu'il n'y a *a priori* aucune raison de faire la différence entre le mouvement de *šta* et de *ko*. L'assomption la plus simple est que les deux syntagmes Wh- font le même type de mouvement qui n'est pas le mouvement Wh-.

(27) **Ko je šta prodao?** [SC]
qui a quoi vendu
'Qui a vendu quoi?'

Ceci est également vrai pour le russe et, ainsi qu'en serbo-croate, l'agrammaticalité de la phrase en (28) démontre que le fait, que tous les syntagmes wh- doivent se déplacer obligatoirement dans cette langue, est indépendant du trait [+wh] :

(28) * **Kto beret cto?** [Rus]
qui prend quoi
'Qui prends quoi?'

Alors, si ce n'est pas le mouvement Wh-, de quel mouvement s'agit-il ? Horvath (1986), dans son étude de l'hongrois, a proposé que, si une langue a une position spéciale pour les syntagmes contrastivement focalisés, les syntagmes Wh- doivent se déplacer dans cette position. Stjépanovic (1995, cité dans Boščovic [1998]) assume que le trait qui force le mouvement des syntagmes Wh- est le trait [+Focus] et que les syntagmes Wh- en serbo-croate sont focalisés de façon inhérente et doivent subir le mouvement Focus. Ainsi, Boščovic propose pour le serbo-croate que tous les syntagmes Wh- sont déplacés par le mouvement Focus et non pas par le mouvement Wh-. Nous ne discutons pas les détails de son analyse. Ce que nous voulons dire ici, c'est que le russe peut également être analysé comme une langue dans laquelle le mouvement qui déplace les syntagmes Wh- est le mouvement Focus. Ce qui nous permet de faire une telle conclusion, c'est l'agrammaticalité de la phrases en (28) et le fait que le russe contient une position spéciale (la position de SPEC de Focus Phrase si nous avons raison) pour les syntagmes non-Wh- contrastivement focalisés dont nous donnons l'exemple en (29) :

(29) **Viktora** arestovala politsija. [Rus]
Viktor (Acc) arrêter-passé-3s police (Nom)
'Viktor, la police l'a arrêté.'

Pour démontrer que la phrase en (29) contient un syntagme contrastivement focalisé, nous donnons en (30) la même phrase dans son emploi non stylistique (l'ordre de mot en russe est Sujet-Verbe-Objet) :

(30) Politsija arestovala Viktora. [Rus]
police (Nom) arrêter-passé-3s Viktor (Acc)
'La police a arrêté Viktor'

Alors, si on adopte les analyses de Horvath (1986), Stjépanovic (1995) et Boščovic (1998), nous assumons qu'en russe, c'est le trait [+Focus] qui force le mouvement des syntagmes Wh-.

Bibliographie

BOŠCOVIC, Zeljko (1998). « Wh-phrases and wh-movement in Slavic », Position paper, *Comparative Slavic Morphosyntax*, Bloomington, Indiana.

CHOMSKY, Noam (1973). « Conditions on transformations », dans *A Festschrift for Morris Halle*, New York: Holt, Rinehart and Winston, p. 232-286.

COMOROVSKI, Ileana (1986). « Multiple WH Movement in Romanian », dans *Linguistic Inquiry,* 17, p. 171-177.

FRANKS, Steven (1998). « Clitics in Slavic », Position paper, dans *Comparative Slavic Morphosyntax*, Bloomington, Indiana.

HORVATH, Julia (1986). *Focus in the theory of grammar and the syntax of Hungarian*, Dodrecht, Foris.

LASNIK, Howard et Mamoru SAITO (1984). « On the nature of proper government », dans *Linguistic Inquiry,* 15, p. 235-289.

RUDIN, Catherine (1988). « On multiple questions and multiple wh-fronting », dans *Natural Language and Linguistic Theory,* 6, p. 445-501.

TOMAN, Jindrich (1981). « Aspects of multiple wh- movement in Polish and Czech », dans *Levels of Syntactic Representation*, Dodrecht, Foris, p. 293-302.

Emprunts et alternances de code entre le makuxi, langue caribe, et le portugais brésilien

Ron MacDonell
avec la collaboration de *Denise Deshaies*
et de *Claude Paradis*
Université Laval

Introduction

On estime que, à l'arrivée des Portugais au Brésil en l'an 1 500, la population amérindienne se situait entre 6 et 10 millions ; aujourd'hui, il ne reste que 270 000 autochtones (TEIXEIRA, 1995 : 296) dans cet immense pays de 159 millions d'habitants (ALBAGLI, 1995 : 438). Dans la population indigène, on compte 170 langues, dont 110 ne sont parlées que par moins de 400 locuteurs et quatre seulement sont employées par plus de 10 000 locuteurs.

Ces langues brésiliennes se divisent en plusieurs familles linguistiques. Quatre grandes familles (tupi-guarani, arawak, macro-gê et caribe) regroupent plus de 20 langues chacune, et il y a 10 langues isolées. Le tikuna, une langue isolée, est celle qui est utilisée par le plus grand nombre de locuteurs : 18 000. Le makuxi, une

langue caribe, est parlée par 15 287 locuteurs ; c'est le deuxième plus grand groupe indigène (RODRIGUES, 1986 : 163).

Le peuple makuxi habite les plaines et les montagnes de l'État de Roraima au nord du Brésil (en Guyane, il y a aussi 5 000 Makuxis). Leur vie de semi-nomades vivant de la chasse, de la pêche et de la plantation de manioc, a été interrompue par le contact sporadique avec les Européens depuis le 18^{e} siècle. Ce contact s'est intensifié pendant le 20^{e} siècle avec l'arrivée de grands éleveurs du sud du Brésil qui ont introduit la production bovine. La présence lusophone est devenue plus forte à partir des années 1960, période à laquelle le gouvernement a établi de petites écoles d'au moins quatre niveaux dans les villages. La scolarisation est faite en portugais ; le makuxi est parfois offert comme matière d'étude.

Sur le plan linguistique donc, les Makuxis vivent dans une situation diglossique (FERGUSON, 1959 : 336) : le makuxi est la langue basse, celle qui est utilisée dans les situations quotidiennes, tandis que le portugais est la langue haute, soit la langue officielle du pays et la langue de scolarisation. Kremnitz (1981 : 65) considère la relation entre les langues haute et basse en termes de conflit idéologique : ou la langue dominée prendra la place de la langue dominante (normalisation), ou la langue dominante prendre la place de la langue dominée (substitution). C'est plutôt ce dernier processus qui caractérise les communautés makuxies. Dans quelques villages, seulement les personnes âgées parlent encore le makuxi. Dans d'autres villages, il y a des familles où les parents sont bilingues, mais les enfants ne parlent que le portugais. En général, les Makuxis sont bilingues mais c'est un bilinguisme unidirectionnel : très peu de lusophones apprennent le makuxi.

Dans le parler quotidien des Makuxis, les locuteurs utilisent souvent des mots, des expressions et même des phrases entières du portugais, et c'est là où se trouve la problématique de cette recherche. Quelle est la nature de ces emprunts au portugais ? Au niveau quantitatif, peut-on mesurer le degré auquel les locuteurs makuxis utilisent le portugais ? Plus spécifiquement, est-ce que les jeunes font plus

d'emprunts que les adultes (ce qui pourrait être un indice du degré d'assimilation) ? Cette recherche tentera de répondre à ces questions.

Méthodologie et corpus

Notre rôle de missionnaire de l'Église catholique nous a permis, pendant deux ans, de faire de l'observation participante dans cette communauté. Avec l'aide d'un assistant makuxi, nous avons réalisé dans deux villages une série de quatre enregistrements (selon une échelle de formalité : visite à la maison, entrevue informelle, entrevue formelle, prédication à l'église), avec 20 locuteurs : 10 adultes (catéchistes de l'Église catholique) et 10 jeunes, soit 5 de chaque groupe dans chacun des deux villages. Pour compléter cette recherche sociolinguistique, nous les avons interrogés pour déterminer leur profil social et leurs attitudes envers les deux langues.

Cadre théorique : les alternances de code, les emprunts et les locutions

Poplack, dans ses études du contact entre l'espagnol et l'anglais et entre le français et l'anglais, a repéré deux principaux phénomènes de contact : l'alternance et l'emprunt. L'alternance de code se définit comme suit :

> Code-switching is the juxtaposition of sentences or sentence fragments, each of which is internally consistent with the morphological and syntactic (and optionally, phonological) rules of the language of its provenance. (POPLACK, 1993 : 255)

Poplack propose que les alternances de code sont gouvernées par deux contraintes. Celle du morphème libre implique que l'alternance peut avoir lieu lorsqu'il s'agit d'un morphème libre, et non d'un morphème lié. La contrainte de l'équivalence syntaxique limite les alternances aux endroits où la structure syntaxique de surface est la même dans les deux langues.

Ainsi, l'exemple suivant, « dependendo da família », constitue une alternance du makuxi au portugais, en ce sens qu'il est régi par les deux contraintes proposées ci-dessus[1].

> (1) **Inkamoro karan-pîtî-'pî to'-ya,**
> 3PLDEM demander-RÉIT-PASSÉ 3Pl-ERG,
> **tîise « *dependendo da família* » ta'-pî to'-ya.** (7.026)
> mais « *dépendant de la famille* » dire-PASSÉ 3PL-ERG.
> « Eux autres ils ont demandé », mais ils ont dit « *dépendant de la famille.* »

Poplack propose une autre catégorie, l'emprunt, qu'elle définit ainsi :

> Borrowing is the adaptation of lexical material to the morphological and syntactic (and usually, phonological) patterns of the recipient language. We distinguish established loanwords (which typically show full linguistic integration, native-language synonym displacement, and widespread diffusion, even among recipient-language monolinguals) from nonce borrowings (which though identical to loanwords in linguistic manifestation, need not satisfy the diffusion requirement. (POPLACK, 1993 : 256)

D'après cette définition, des exemples d'emprunts au portugais dans le discours makuxi seraient les suivants :

> (2) ***U-família-rî* man morî pe, pri'ya' *u-família-rî* wanî-'pî,**
> 1-famille-SPÉC est bonté DENOM, santé NÉG 1-famille-SPÉC être-PASSÉ,
> **tîise mararî panpî ena-sa man, *Paapa-ya* u-pikatî-sa.** (2.007)
> mais mieux devenir-COM est, Dieu-ERG 1-aider-COM.
> « *Ma famille* va bien, *ma famille* a été sans santé mais elle va mieux un peu, *Dieu* m'a aidé. »

1. Les symboles utilisés dans les exemples du makuxi sont les suivants : 1=désigne la première personne, 3=la troisième personne, COM=action complétée, ERG=suffixe d'ergativité, DEM=demonstratif, DENOM=dénominalisé, NÉG=négation, PART=particule, PASSÉ=temps passé, PL=pluriel, RÉIT=réitératif, SPÉC=suffixe de spécificité.

Les emprunts *Paapa* et *familia* sont tous deux intégrés au système morphologique du makuxi – *Paapa*, qui est également intégré phonologiquement, est un exemple d'emprunt répandu, et *familia* est un exemple d'emprunt plus récent dont la fréquence (non encore vérifiée) déterminera le statut de diffusion.

Si les exemples présentés ci-dessus sont faciles à classer, d'autres occurrences de notre corpus ne semblent pas répondre aux critères de l'alternance et de l'emprunt. Nous avons donc eu recours à la recherche de Flikeid, qui a étudié le contact entre le français acadien et l'anglais en Nouvelle-Écosse où la population francophone est largement minoritaire (5 % de la population totale). Elle propose une troisième catégorie, la locution, qui paraît essentielle à l'analyse de ses données : « [...] un classement plus nuancé [...] un rapprochement établi entre des cas d'alternances et d'emprunts qui partagent certaines caractéristiques. » (FLIKEID, 1989 :216), comme dans l'exemple suivant :

(3) J'ai getté rid of it somehow. (FLIKEID, 1989 : 220)

De telles locutions sont présentes dans notre corpus. Parmi les locutions suivantes empruntées au portugais, nous notons que la plupart sont des locutions composées d'emprunts qui peuvent aussi apparaître seuls, comme OITENTA et METRO dans l'exemple (4) :

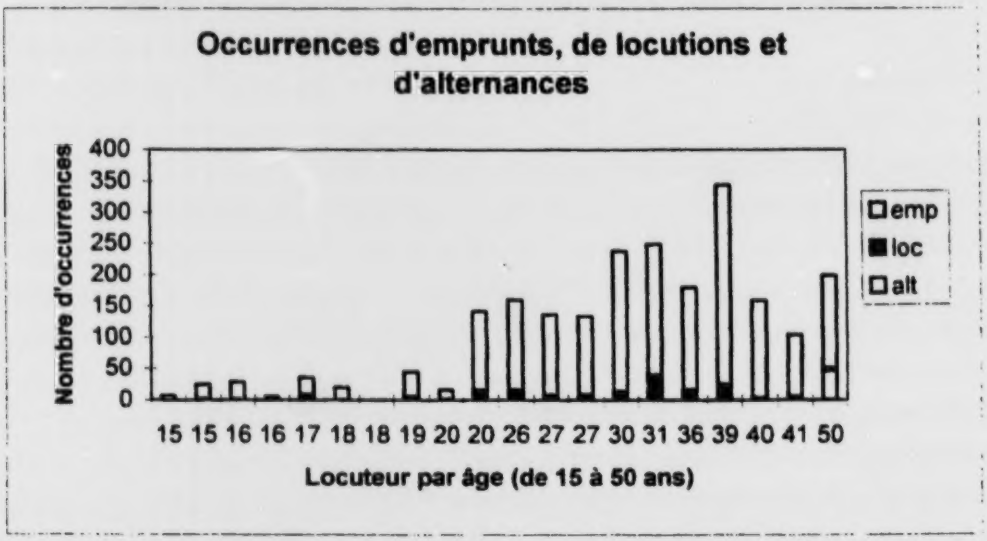
(4) ***OITENTA METRO*** **taise** ***cumprimento***,
QUATRE-VINGTS MÈTRES peut-être *longueur*,
largura **i-tîrî-i-ya** ***cinquenta*** **yairî-rî.** (6.074)
largeur 3-donner-3-ERG *cinquante* exact-SPÉC.
« *Quatre-vingts mètres* peut-être *longueur*, *largeur* il donne *cinquante* exact. »

Résultats préliminaires

Nous avons analysé les occurrences d'alternances de code, d'emprunts de lexèmes et d'emprunts de locutions chez les 20 locuteurs dans la situation la plus informelle, soit la visite à la maison. Ce sont les

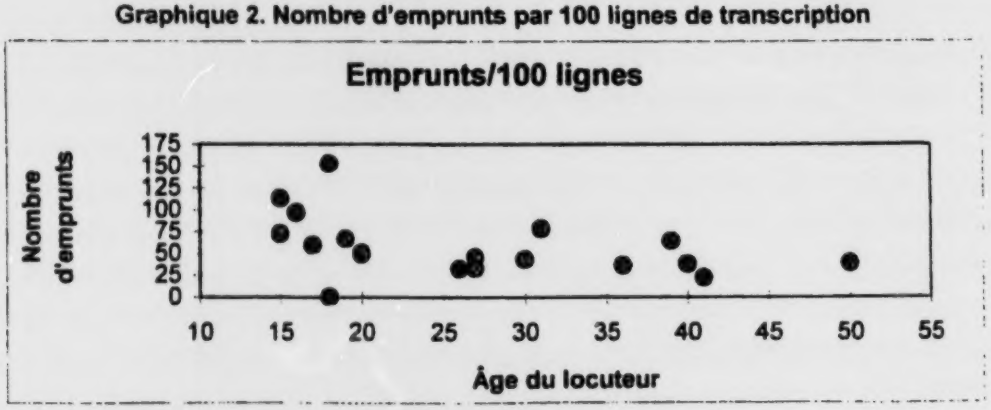
emprunts de lexèmes qui sont les plus fréquents, suivis des emprunts de locutions et des alternances (Graphique 1).

Graphique 1. Occurrences d'emprunts, de locutions et d'alternances



Ce graphique indique le nombre total d'occurrences chez chacun des locuteurs. Afin de vérifier la fréquence relative des occurrences d'emprunts selon la loquacité des locuteurs, nous avons divisé le nombre total d'emprunts par le nombre total de lignes de transcription pour chaque locuteur et avons multiplié le résultat par 100 : cela nous donne la mesure du nombre d'emprunts par 100 lignes de transcription, telle qu'elle est illustrée dans le Graphique 2.

Graphique 2. Nombre d'emprunts par 100 lignes de transcription

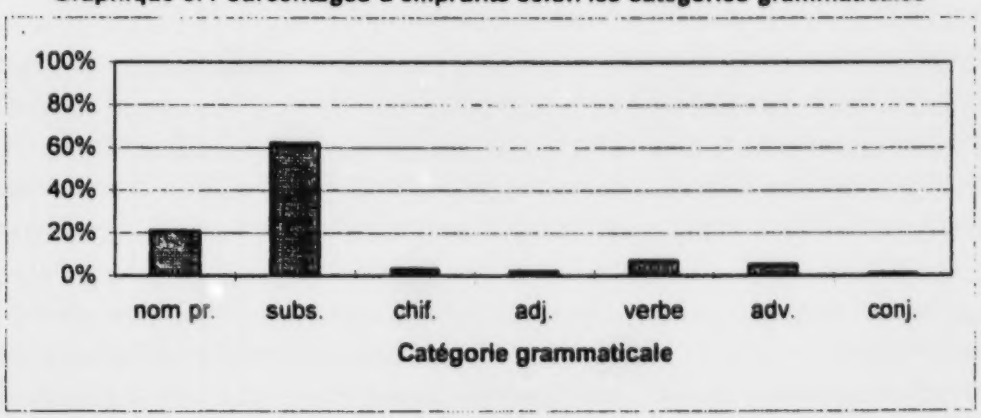


Chez les catéchistes (25 ans et plus), la moyenne d'emprunts par 100 lignes est de 32,3 comparativement aux jeunes qui eux, ont une moyenne de 84,3 emprunts par 100 lignes, soit plus du double. Nous devons cependant interpréter ce résultat avec prudence, puisque les jeunes ont une faible productivité verbale dans cette situation de communication : en effet, les jeunes cèdent souvent la parole à leurs parents dans le milieu familial. Il faudra donc attendre l'analyse des données provenant des autres situations pour avoir une idée plus juste de leur comportement.

Les fréquences de 8 des 10 catéchistes varient de 22,4 à 45,6 emprunts par 100 lignes. Les taux plus élevés des 2 autres catéchistes (64,3 et 78,7) peuvent s'expliquer par leur rôle de leaders dans les organisations indigènes et leur contact plus fréquent avec le monde lusophone. Nous observons aussi que les taux relatifs des deux jeunes les plus âgés (50,7; 49,0) s'approchent du taux des adultes. Il semble donc que le recours à des emprunts de lexèmes au portugais fasse partie du parler quotidien de ces locuteurs makuxis.

Quelle est la nature grammaticale de ces emprunts ? Nous avons classé les 1 997 occurrences d'emprunts selon les catégories grammaticales, comme il est indiqué dans le Graphique 3.

Graphique 3. Pourcentages d'emprunts selon les catégories grammaticales



Ce sont les substantifs qui sont évidemment les plus nombreux (62 %), puis viennent les noms propres (21 %). Si l'on ajoute à ces deux catégories celle des chiffres (3 %)[2], le total des trois catégories est de 86 %. Les verbes (7 %) et les adverbes (5 %), ainsi que les adjectifs (3 %) et les quelques conjonctions (2 %), sont beaucoup moins nombreux. Ces résultats sont similaires à ceux obtenus dans d'autres recherches (entre autres FLIKEID, 1989 : 196 ; POPLACK, 1989 : 143).

Conclusion

Les résultats préliminaires de notre analyse indiquent que l'usage des emprunts au portugais est intégré au parler quotidien des Makuxis. Chez les locuteurs adultes dans une situation informelle, on notera une occurrence d'emprunt dans 3 lignes sur 10 de conversation transcrite. Ces emprunts sont majoritairement des substantifs (65 %) et des noms propres (21 %).

Nos données indiquent aussi que les adultes qui jouent un rôle de leaders font plus d'emprunts que les autres adultes : 7 lignes sur 10 comportent un emprunt. Le taux chez les jeunes est encore plus élevé : 8 lignes sur 10. Ce résultat semble confirmer notre hypothèse qu'il y a une différence générationnelle chez les locuteurs makuxis : il y a plus de portugais dans le parler des jeunes que dans celui des adultes. Cette hypothèse reste cependant à être vérifiée à partir des données provenant des autres situations.

2. La catégorie des chiffres est mise à part en vue d'autres analyses.

Bibliographie

ALBAGLI, Claude (1995). *Conjoncture 97*, Rosny, Boréal.

ABBOTT, Miriam (1991). « Macushi », dans Derbyshire, Desmond C. et Geoffrey K. Pullam, éds. *Handbook of Amazonian Languages, Vol. 3,* Berlin et New York, Mouton de Gruyter, p. 23-160.

CARSON, Neusa (1982). *Phonology and Morphosyntax of Macuxi (Carib)*, Thèse de doctorat non publiée, Université de Kansas.

FERGUSON, Charles A. (1959). « Diglossia », dans *Word, XV : 2*, p. 325-340.

FLIKEID, Karin (1989). « Moitié anglais, moitié français ? Emprunts et alternance de langues dans les communautés acadiennes de la Nouvelle-Écosse », dans *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée, 8 (2)*, p. 175-227.

KREMNITZ, Georg (1981). « Du "bilinguisme" au "conflit linguistique" cheminement de termes et de concepts », dans *Langages, 61*, Paris, Larousse, p. 63-73.

POPLACK, Shana (1993). « Variation theory and language contact »,dans Preston, Dennis R., éd., *American Dialect Research,* Amsterdam et Philadelphia, John Benjamins Pub. Co., p. 251-286.

RODRIGUES, Ayron Dall'igna (1986). *Línguas brasileiras. Para o conhecimento das línguas indígenas.* São Paulo, Edições Loyola.

TEIXEIRA, Raquel F.A. (1995). « As línguas indígenas do Brasil », dans Lopes da Silva, Aracy et Luís Donisete Benzi Grupioni, éds., *A Temática Indígena na Escola. Brasília,* MEC/MARI/UNESCO, p. 291-315.

Les fonctions du discours rapporté dans les conversations de tous les jours

Sophie Marais et *Diane Vincent*
Université Laval

Objectifs et problématique

> Il suffit d'écouter et de méditer les paroles qu'on entend partout, pour affirmer ceci : dans le parler courant de tout homme vivant en société, la moitié au moins des paroles qu'il prononce sont celles d'autrui transmises à tous les degrés possibles d'exactitude et d'impartialité. (BAKHTINE, [1929] 1977 : 158)

Cette étude porte sur le discours rapporté en conversation orale spontanée. Vincent et Perrin (1999) ont démontré l'importance de ce recours discursif dans les interventions de locuteurs en situation d'entrevue sociolinguistique et ils classent le phénomène selon quatre fonctions sémantico-pragmatiques distinctes, c'est-à-dire quatre fonctions établies selon le sens des énoncés dans leur contexte de production.

Notre objectif consiste, d'une part, à valider les fonctions de Vincent et Perrin et, d'autre part, à vérifier la distribution des

occurrences de discours rapportés sur un type différent d'interaction verbale. Pour cet article, nous avons retenu les énoncés rapportés émis au cours de onze conversations spontanées réalisées entre les membres d'une famille de quatre personnes lors d'activités quotidiennes. Ces enregistrements sont tirés du corpus Montréal 1995.

Méthodologie

Le corpus Montréal 95 (VINCENT, LAFOREST et MARTEL, 1995) est constitué d'entrevues sociolinguistiques et d'autoenregistrements de conversations spontanées face à face.

Quatre informateurs ayant déjà participé à la constitution des corpus Sankoff-Cedregren (1971) (SANKOFF et coll., 1976) et Montréal 84 (THIBAULT et VINCENT, 1990) ont été réinterviewés en 1995 et ont de plus participé à une nouvelle expérience : ils ont eux-mêmes effectué des enregistrements en famille ou entre amis. Ce cadre est nettement moins formel que l'entrevue : les locuteurs n'étaient pas dirigés par un intervieweur étranger à leur quotidien et les rôles étaient plus égalitaires, leur temps de parole étant mieux réparti. Ces autoenregistrements ont également permis d'avoir accès à un discours plus libre puisque les locuteurs n'avaient pas de thèmes précis à aborder. Le degré de spontanéité est alors donc plus élevé qu'en situation d'entrevue sociolinguistique.

Pour cet article, nous avons restreint notre corpus à une seule famille composée de deux adultes et de deux adolescents. Les enregistrements ont été effectués au cours de onze activités quotidiennes lors de petits déjeuners, de dîners, de préparation de soupers, etc., et durent approximativement six heures trente.

En vue de nous assurer de la comparabilité des résultats de notre étude et de celles de Vincent et Perrin (1999) et Vincent et Dubois (1997), nous avons respecté la procédure de sélection des données qui a prévalu lors de ces analyses. Afin de répondre aux exigences de la méthodologie sociolinguistique, le corpus a été dépouillé systématiquement. Dans un premier temps, les énoncés rapportés ont

été repérés à la lecture de la transcription de chacune des activités pour ensuite être placés dans un seul fichier qui constitue notre base de données. Les énoncés ont été codifiés au regard de chacun des paramètres d'analyse (l'âge et le sexe des informateurs). Les énoncés inaudibles et incomplets, les faux départs ainsi que les énoncés du type expressions figées contenant des verbes de parole (*dire bonjour, on dirait que, ça veut dire*), les mentions (*on dit pas aréoport, on dit aéroport*) et le discours rapporté de type indirect libre ont été rejetés.

Pour sélectionner les énoncés rapportés, nous avons retenu les énoncés introduits par « [...] un verbe de parole (explicite ou implicite) accompagné de propos directement accessibles – pour le discours direct – *[il dit « J'ai failli faire un accident »]* ou accessibles à peu de frais – pour le discours indirect *[il dit que t'allais pas assez vite]* » (VINCENT et DUBOIS, 1997 : 13). Les paroles intérieures (*ce matin je me suis dit la journée va être longue*), appelées aussi *self talk* (GOFFMAN, 1981), ont été prises en compte puisque que ces discours relèvent également de la production ou reproduction de paroles de par la présence du verbe illocutoire (*je me suis dit*).

Le discours rapporté ne servant pas uniquement à reproduire les paroles d'autrui, divers indices cotextuels tels que les auteurs des paroles rapportées, leur destinataire, le temps de l'énonciation, etc. ont été analysés afin de déduire si les paroles citées par le locuteur peuvent être considérées comme des énoncés réellement rapportés.

Pour cet article, nous avons prélevé de notre corpus les énoncés rapportés émis au passé seulement par l'informateur 117'95 afin d'avoir des résultats comparables avec ceux de Vincent et Perrin. De plus : « To prevent overrepresentation of the narrative function, only the first and last turns of reported sequences were codified (spoken recounting sometimes had more than 10 speech turns) » (VINCENT et PERRIN, 1999 : 24). Ce sous-corpus est constitué de 219 énoncés rapportés.

Définition du discours rapporté

Le discours rapporté est généralement défini comme un discours qui consiste à rapporter soit ses propres paroles, soit les paroles d'autrui. Les ouvrages consultés reconnaissent trois structures au discours rapporté : le style direct, le style indirect et le style indirect libre. Comme le mentionnait Bakhtine en 1929 (1977 :166), l'erreur principale des auteurs ayant déjà analysé le discours rapporté est de ne pas avoir tenu compte du contexte dans lequel celui-ci a été produit. Depuis plusieurs années, différents auteurs s'intéressent au discours rapporté à l'oral, que ce soit sous sa dimension prosodique ou sa dimension interactive. Toutefois, le peu d'études effectuées sur le discours rapporté à l'oral entraîne une fausse représentation de cette stratégie discursive. Les propriétés qui lui sont traditionnellement attribuées ne sont alors « représentatives que d'une partie des énoncés produits spontanément ; dans tous les cas, la dimension interactive sous-jacente est évacuée » (VINCENT et DUBOIS, 1997 : 25).

En analysant la fonction du discours rapporté en conversation spontanée, on se rend compte que la fonction narrative, qui se définit par le fait de rapporter des paroles (les siennes ou celles d'autrui) pour raconter une histoire, n'est pas la seule fonction que peut occuper le discours rapporté, contrairement à ce que les grammaires traditionnelles disent.

> **Exemple (1) tiré du *Bon Usage* :**
> « Vous avez vu le médecin, demanda Max ; que dit-il ? » Madame De Piennes secoua la tête : « Elle n'a plus que bien peu de jours à passer dans ce monde » (GREVISSE, 1986 : 676)

L'exemple 1 correspond à l'image que nous connaissons tous du discours rapporté. Que faire des énoncés rapportés qui n'ont jamais été prononcés ou dont on doute de leur énonciation comme les paroles intérieures (ex. 2).

> **Exemple (2) :**
> A. Là je me disais c'est pas une job de juge ça. (117'95-act10 : 38)

Pour répondre à cette question, Vincent et Perrin (1999) ont opposé la fonction narrative du discours rapporté à trois fonctions non narratives, soit la fonction d'appréciation, la fonction d'étayage et la fonction d'autorité.

La fonction narrative

Un énoncé rapporté a une fonction narrative lorsqu'il représente un événement d'une série d'événements passés. Ces événements sont contraints par la temporalité et la causalité des actions successives impliquées dans un récit. C'est la fonction qui se rapproche le plus de ce qu'on sait naïvement du discours rapporté : les énoncés rapportés à fonction narrative contribuent au développement chronologique d'une histoire relatée.

> **Exemple (3) :**
> B. Parce qu'au début je lui en avais parlé **puis je lui avais dit** *« Comment est-ce que tu: comment est-ce que tu te situes toi ?* J'ai dit *trois cadres tu trouves pas que c'est assez ? ».* **Elle m'avait dit** *« Oui »* **Bien je lui dis** *« Bien on va aller convaincre Roger en Régie ».* Alors là je comprends pas comment ça se fait qu'il peut me dire que la ... (117'95- act3 : 3)

Les trois énoncés à fonction narrative de cet exemple sont contraints par la temporalité et la causalité des actions successives impliquées dans le récit. Ils correspondent à une succession d'événements interdépendants les uns des autres et constitutifs de l'histoire relatée.

La fonction appréciative

Un énoncé rapporté a une fonction appréciative lorsqu'il reproduit le jugement, l'opinion d'un personnage, relativement à un événement relaté, plutôt qu'un acte de parole en tant qu'événement. La fonction appréciative d'un énoncé rapporté repose sur le fait qu'il y a émission d'une opinion et que cette opinion ne peut contribuer au développement d'une histoire relatée.

Exemple (4) :
F. J'entends Boum, **moi j'ai dit** *« Ça y est bon bien elle est enfargée, elle a tombé encore à quatre pattes »*. Là j'avais ma poêle sur le poêle là que j'avais faite chauffer. (1'95- act1 : 6)

L'énoncé rapporté à fonction appréciative n'est adressé à personne. Le verbe de parole peut être substitué à un verbe de pensée (J'entends boum, ***moi j'ai pensé,*** etc.) ; or, l'expression d'une opinion est incompatible avec la fonction narrative.

La fonction d'étayage

Un énoncé rapporté a une fonction d'étayage lorsqu'il vise à faire ressortir certaines propriétés du discours qu'il prend pour objet afin d'illustrer un commentaire du locuteur. L'énoncé rapporté à fonction d'étayage, tout comme l'exemple, considéré superflu par certains rhétoriciens, est d'une certaine manière redondant : le locuteur a recours au discours rapporté pour illustrer ce qu'il dit ou tout simplement pour l'énoncer autrement. Il ne peut s'agir de la fonction narrative puisque cet énoncé rapporté arrête temporairement la progression de l'histoire.

Exemple (5) :
A. Ils [les gens] tutoient pas un juge mais ils tutoient les procureurs *« T'as pas compris là. Je vais t'expliquer »*. (117'95-act7 : 7)

L'énoncé rapporté illustre le fait que les gens utilisent le tutoiement pour s'adresser à un procureur. On peut effectuer un test de substitution : si l'énoncé rapporté peut être éliminé sans perturber la cohérence du discours, il aura une fonction d'étayage.

La fonction d'autorité

Un énoncé rapporté a une fonction d'autorité lorsque le locuteur utilise le contenu d'une citation comme un argument de son propre

discours. Le locuteur dit ce qu'un autre locuteur ou lui-même a énoncé et il se l'approprie. Il prend alors en charge les propos déjà énoncés.

> **Exemple (6)**
> (Le père (A) explique à sa fille (D) pourquoi personne ne comprenait les films de Jean-Luc Godard)
> A. (...) Là tout le monde se garrochait pour aller voir ça puis ils revenaient puis là ça faisait mal si **tu disais que** *t'avais pas compris.*
> D. Hum. Ça avait l'air épais.
> A. Là t'avais l'air d'un crétin. (117'95- act5 : 12)

Dans cet exemple, le père (A) utilise un énoncé rapporté attribué à un auteur indéterminé afin d'augmenter la force persuasive de son discours. Pour vérifier si un énoncé rapporté a une fonction d'autorité, on doit pouvoir éliminer le verbe de parole et tous les éléments métadiscursifs sans perturber la cohérence de ce qui est communiqué.

Résultats

L'étude de Vincent et Perrin a été effectuée à partir d'un corpus de 2440 occurrences extraites de 72 entrevues. Le corpus à l'étude ne provient que de quatre individus et ne compte que 219 occurrences. Nous avons effectué quelques statistiques, à titre indicatif seulement, afin de comparer nos résultats à ceux obtenus par Vincent et Perrin, mais seuls les tendances les plus significatives seront commentées.

Tableau 1 : Distribution des 219 énoncés rapportés selon les fonctions de Vincent et Perrin

Fonctions	117'95 219 occurrences		V/P 2440 occurrences	
Narrative	120	55 %	1261	52 %
Étayage	38	17 %	256	10 %
Appréciative	34	16 %	475	19 %
Autorité	27	12 %	448	18 %

La fonction narrative prédomine avec 55 %, ce qui laisse tout de même 45 % aux fonctions non narratives. Ces résultats, qui suivent la tendance dégagée par Vincent et Perrin, montrent que l'on utilise les énoncés rapportés à fonction narrative dans les mêmes proportions lors d'entrevues sociolinguistiques ou de conversations entre pairs.

Tableau 2 : Fonctions du discours rapporté et structure du discours

	Discours direct *	
Fonctions	**117'95**	**V/P**
Narrative	67,5 %	91 %
Étayage	66 %	91 %
Appréciative	53 %	84 %
Autorité	44 %	74 %
total	n=136 **62 %**	n=2111 **87 %**

p=.0899

* Pour connaître les pourcentages du discours indirect, il suffit d'effectuer une soustraction (100 %-67,5 %= 32,5 % de discours indirect avec la fonction narrative).

Le tableau 2 montre que les fonctions du discours rapporté influencent le recours au style direct ou indirect du discours rapporté. Nos résultats suivent la tendance observée par Vincent et Perrin puisque les locuteurs privilégient le discours de style direct. Nous remarquons cependant une part nettement moins importante de discours direct en conversation entre pairs. Ce résultat est des plus inattendus et nous tenterons de trouver une explication en poursuivant l'analyse de trois autres familles.

Les auteurs des énoncés rapportés ont été divisés en deux groupes : ego et autres. La catégorie « ego » regroupe les pronoms *je*, *nous* et *on* défini. Dans le groupe « autres », se trouvent des auteurs définis (tu, il, elle, vous) et indéfinis (tu, on, tout le monde, ils, elles).

Tableau 3 : Fonctions du discours rapporté et les auteurs du discours

	Ego (Je, nous et on défini)	
Fonctions	**117'95**	**résultats V/P**
Narrative	37,5 %	43 %
Étayage	34 %	38 %
Appréciative	71 %	82 %
Autorité	22 %	38 %
total	n=88 **40 %**	n=1203 **49 %**

p=.0004

* Pour connaître les pourcentages des autres auteurs, il suffit d'effectuer une soustraction (100 %-37,5 %= 62,5 % d'autres auteurs avec la fonction narrative).

Dans le tableau 3, nos résultats suivent, là encore, la tendance observée par Vincent et Perrin. Toutefois, on remarque une part moins élevée de la catégorie « ego » dans notre corpus : 40 % comparativement à 49 %. Cette différence est encore plus significative avec la fonction d'autorité (22 % et 38 %). Il est pour le moment impossible de savoir si cette différence doit être interprétée par la situation de communication entre pairs ou comme une particularité de la famille analysée.

Conclusion

Cette étude s'inscrit dans la continuité de deux études déjà existantes, celles de Vincent et Dubois (1997) et de Vincent et Perrin (1999). Dans le cadre de cet article, nous avons présenté quatre fonctions que peut remplir le discours rapporté. L'étude de Vincent et Perrin (1999) a été effectuée sur un corpus d'entrevues sociolinguistiques formé de 72 informateurs. Les résultats qui ont été présentés concernent un seul informateur et sa famille. Cependant, une étude plus poussée rendra compte des quatre familles du corpus Montréal 1995.

Dans les deux corpus qui ont été comparés, nous avons constaté que chacune des fonctions se retrouve relativement dans les mêmes proportions (tableau 1). Cependant, en situation familiale, nous avons

obtenu moins de discours directs et moins de discours au « je » qu'en situation d'entrevue sociolinguistique. En analysant les discours rapportés des trois autres familles, nous vérifierons si cet écart de résultat est dû à la situation de communication et ou si chaque famille a une pratique discursive caractéristique. Nous pourrons ainsi établir la relation entre deux types de corpus, l'entrevue sociolinguistique et les autoenregistrements, et les résultats obtenus.

Bibliographie

BAKHTINE, Mikhaïl-Volochinov ([1929] 1977). *Le marxisme et la philosophie du langage*, Paris, Éditions de Minuit.

GOFFMAN, Erving (1981). *Forms of Talk*, Philadelphie, Pennsylvania University Press. Trad. fr. 1987, *Façons de parler*, Paris, Éditions de Minuit.

GREVISSE, Maurice (1936). *Le Bon Usage, Grammaire Française*, [Douzième édition refondue par André GOOSE, 1986], Paris, Grembloux, Éditions Duculot, p. 675-685.

SANKOFF, David, Gillian SANKOFF, Suzanne LABERGE et Marjorie TOPHAM (1976). « Méthodes d'échantillonnage et utilisation de l'ordinateur dans l'étude de la variation grammaticale », dans *Cahiers de linguistique de l'Université du Québec*, nº 6, Montréal, Presses de l'Université du Québec, p.85-125.

THIBAULT, Pierrette et Diane VINCENT (1990). *Un corpus de français parlé*, Québec, Université Laval.

VINCENT, Diane et Sylvie DUBOIS (1997). *Le discours rapporté au quotidien*, Nuit blanche Éditeur.

VINCENT, Diane, Marty LAFOREST et Guylaine MARTEL (1995). « Le corpus de Montréal 1995 : Adaptation de la méthodologie sociolinguistique pour l'analyse conversationnelle », dans *Dialangue, vol. 6,* Chicoutimi, UQAC, p.29-45.

VINCENT, Diane et Laurent PERRIN (1999). « On the narrative vs non-narrative functions of reported speech : A socio-pragmatic study », dans *Journal of Sociolinguistics*, vol. 3, nº 3, Blackwell Publishers Ltd, p.291-313.

La langue dans les échanges avec les États-Unis: What's the problem ?

Julie Moisan et Conrad Ouellon
Université Laval

Introduction

L'ALÉNA (Accord de libre-échange nord-américain), signé en 1994 par le Canada, les États-Unis et le Mexique, a beaucoup contribué à la multiplication des échanges commerciaux entre le Québec et les États-Unis. De ce fait, il a aussi permis d'accroître les contacts linguistiques entre Québécois francophones et Américains anglophones. Bien sûr, commercer en anglais n'est pas un fait nouveau pour les francophones, mais l'intensification des contacts et l'impossibilité de les réglementer commencent à inquiéter les défenseurs de la langue française.

Les entreprises

Nous sommes allés rencontrer quatre entreprises exportatrices afin de connaître les problèmes linguistiques qui peuvent se poser lors de leurs échanges avec les Américains.

Entreprise	Nombre d'employés	Domaine d'activité	Emplacement du siège social
Alpha	+/- 100	informatique	Québec
Epsilon	+/- 400	baignoires	Québec
Gamma	+/- 100	alimentation	Beauce
Omicron	15	bois franc	Montréal

Tableau 1 : Description générale des entreprises rencontrées

Les entreprises que nous avons rencontrées sont très différentes, tant par leur taille que par leur domaine d'activité et leur emplacement géographique. Mais elles ont surtout en commun le fait d'être des entreprises québécoises francophones et de commercer avec les États-Unis.

Les stratégies d'adaptation au marché anglophone

Les deux principaux aspects de l'entreprise qui ont dû être adaptés pour faire face au marché anglophone sont la publicité et le personnel. Deux entreprises (Alpha et Epsilon) ont décidé de produire deux documents différents, l'un en français, l'autre en anglais. Les deux autres entreprises (Gamma et Omicron) ont plutôt choisi de ne produire qu'un seul document où l'on retrouve les versions française et anglaise. La publicité est un aspect essentiel au développement du marché. Cependant, l'embauche de personnel bilingue est probablement l'action la plus importante, puisque pour communiquer avec les clients, il faut parler leur langue.

Les postes pour lesquels on exige le bilinguisme sont décrits dans le tableau 2.

Entreprise	Employés pour lesquels on exige le bilinguisme
Alpha	Équipe linguistique, marketing
Epsilon	Représentants, administration, réceptionnistes
Gamma	Marketing, comptabilité, réceptionniste
Omicron	Représentant en Ontario, réceptionniste

Tableau 2 : Employés pour lesquels on exige le bilinguisme

Les postes les plus souvent mentionnés sont ceux des personnes du département de marketing (incluant les représentants) et des réceptionnistes. Mais cela ne nous indique pas comment les communications se déroulent réellement dans l'entreprise. Pourtant, la connaissance de l'usage réel du français et de l'anglais permet de connaître les problèmes qui peuvent se présenter. Examinons donc les comportements linguistiques des entreprises.

L'usage de la langue à l'intérieur de l'entreprise

Dans le tableau 3, on constate que les communications à l'intérieur de l'entreprise se déroulent toujours en français.

Entreprise	Communications orales	Communications écrites
Alpha	100 % en français	100 % en français
Epsilon	100 % en français	100 % en français
Gamma	100 % en français	100 % en français
Omicron	Surtout en français	N/D

Tableau 3 : Langue utilisée pour les communications internes

Chez Omicron (l'entreprise située à Montréal), tout le personnel du bureau est bilingue, et il arrive qu'entre les employés, la conversation se déroule en anglais, sans raison apparente. Cependant, ce n'est pas la règle générale et cela ne concerne que le personnel du bureau.

Qu'il s'agisse de communications orales ou écrites, les informateurs sont d'accord pour dire que la présence d'un anglophone favorise l'utilisation de l'anglais. Nous n'avons pas inclus cette donnée dans le tableau 3 puisque l'anglophone dont il est question est habituellement une personne extérieure à l'entreprise. Ainsi, même si l'échange a lieu

à l'intérieur des murs de l'entreprise, nous considérons qu'il s'agit d'une communication externe. Nous pouvons donc clairement conclure que le français est la langue utilisée pour les communications internes.

L'anglais est alors réservé pour les communications externes, mais de façon moins homogène, comme nous pouvons le constater dans le tableau 4.

Entreprises	Documents techniques	Documents publicitaires	Communications avec les filiales	Communications avec les clients non Québécois
Alpha	100 % en anglais	2 documents différents	100 % en français	50 % en français 50 % en anglais
Epsilon	–	2 documents différents	100 % en anglais	Surtout en anglais
Gamma	–	1 document bilingue	N/D	Surtout en anglais
Omicron	1 document bilingue	1 document bilingue	–	100 % en anglais

Tableau 4 : Langue utilisée pour les communications externes

Examinons le tableau 4 plus en détail. Chez Alpha, la documentation technique qui accompagne le produit technologique se rédige en anglais par défaut ; Epsilon ne communique qu'en anglais avec ses huit filiales, dont cinq sont américaines, les autres canadiennes (Ouest canadien, Ontario, Montréal) ; Omicron n'échange qu'en anglais avec ses clients non-Québécois. Ce sont là les trois seules situations de communication qui sont notées comme se déroulant strictement en anglais. Cela semble bien peu refléter la réalité. En effet, en examinant le tableau plus en profondeur, on s'aperçoit que ce n'est pas le cas. Le tableau 4 reflète *toutes* les communications externes des entreprises, y compris celles qui concernent l'Europe et l'Asie. Pour les États-Unis, la réalité est différente. Par exemple, les documents publicitaires rédigés en français (Alpha, Epsilon) ne seront jamais expédiés aux États-Unis ; ils demeureront plutôt au Québec. De même, on peut penser que les Américains ne liront jamais la version française des documents publicitaires et techniques bilingues

(Gamma, Omicron). On ne peut donc pas considérer qu'on s'adresse à eux en français. Enfin, la répartition de l'utilisation du français et de l'anglais dans les communications avec les clients non-Québécois (Alpha, Epsilon, Gamma) tient à la présence de marchés d'exportation importants en Europe, notamment en France et en Belgique ainsi qu'en Asie. Pour le cas spécifique des États-Unis, le tableau se présenterait plutôt comme suit :

Entreprise	Documents techniques	Documents publicitaires	Communications avec les filiales	Communications avec les clients non Québécois
Alpha	100 % en anglais	100 % en anglais	–	100 % en anglais
Epsilon	–	100 % en anglais	100 % en anglais	100 % en anglais
Gamma	–	100 % en anglais	–	100 % en anglais
Omicron	100 % en anglais	100 % en anglais	–	100 % en anglais

Tableau 5 : Langue utilisée pour les communications avec les États-Unis

Donc, malgré ce que le tableau 4 laissait croire au premier abord, les communications externes avec les États-Unis se déroulent surtout en anglais dans toutes les situations. On pourrait dire qu'on se trouve devant un cas de diglossie dans le sens où le français occupe ses fonctions à l'intérieur de l'entreprise alors que l'anglais occupe ses fonctions à l'extérieur de l'entreprise. Il y a, bien entendu, quelques zones grises où un choix linguistique est encore possible, mais de façon restreinte.

Les coûts

Commercer dans une langue seconde peut cependant être onéreux. On doit faire traduire les documents publicitaires et faire imprimer cette nouvelle version ; on doit aussi engager du personnel bilingue. Tous ces coûts, cependant, ne sont pas réservés qu'aux activités d'exportation : on les retrouve également en situation d'importation. Il faut traduire les manuels d'utilisation d'une nouvelle machinerie ou la

publicité d'une nouvelle matière première qui pourrait être intéressante. Il faut ensuite imprimer ces versions françaises pour les diffuser à l'intérieur de l'usine et au personnel de bureau.

Toutes ces opérations coûtent non seulement de l'argent mais du temps. Il faut laisser aux nouveaux employés le temps de s'habituer, aux traducteurs le temps de traduire, et aux gestionnaires le temps de planifier ces opérations avec les activités normales de l'entreprise.

Il faut donc dépenser pour disposer des ressources anglophones nécessaires. Mais ce qu'il importe surtout de comprendre, c'est que pour les gens d'affaires, il ne s'agit pas de dépenses mais d'investissements, car ces activités rapportent plus qu'elles ne coûtent.

Les attitudes des entreprises

Un autre aspect de cette situation de « bilinguisme obligé » est important pour déterminer où se situent les problèmes : l'opinion des entrepreneurs. Se sentent-ils lésés ? satisfaits ? privilégiés ?

Face à l'utilisation de l'anglais, nous dirons que les informateurs ont une attitude d'indifférence déclarée.

(1) Lorsqu'on a commandé une étude: de marché il nous l'a fait à la fois pour euh: la France, à la fois pour les États-Unis le marché anglophone et tout ça était rédigé en anglais ça on s'en fout totalement. (Alpha, 527ss)

Indifférence déclarée qui, si l'on y regarde de plus près, semble plus proche de la résignation :

(2) On n'a pas le choix, il faut qu'on vive avec ça. (Gamma, 568ss)

(3) [...] c'est le langage des affaires hein ? (en riant) On se mettrait comme des: des bâtons dans les roues si on voulait pas parler anglais. (Epsilon, 153ss)

Ces extraits ne sont que deux exemples parmi tant d'autres. Ils nous donnent l'impression générale que l'utilisation de l'anglais est une fatalité. Les choses sont ainsi, on doit les accepter. Travailler en français est même impensable.

(4) (rires) Non. Et euh: non on peut pas leur demander euh: eux autres ils fonctionnent en anglais eux autres euh: C'est vous qui devez apprendre l'anglais, et un bon anglais le leur. (Epsilon, 205ss)

(5) Ils sont trop gros pis toutes les affaires mondialement on parle de la mondialisation des marchés, c'est tout en anglais. On peut pas leur demander de parler français. (Epsilon, 467ss)

(6) C'est que si la langue française était appuyée à la fois par une: par une puissance militaire et économique assez forte pour imposer son modèle alors évidemment l'autre qui arriverait pour parler en anglais si il était dans une autre position on lui demanderait de: de parler en français. (Alphā, 427ss)

Comme c'est le cas dans les extraits que nous avons présentés jusqu'à présent, nulle part on ne sent que l'anglais est vu comme une langue prestigieuse. Même dans le dernier extrait produit par Alpha (427ss), l'anglais est plus puissant que le français, mais tout cela est dit sur un ton détaché, comme une simple constatation.

Bien sûr, il faut investir dans la langue anglaise et s'en préoccuper, mais par nécessité beaucoup plus que par prestige, pour se positionner face à la concurrence mais pas pour acquérir une crédibilité. Seul l'informateur d'Omicron a une vision clairement favorable à l'anglais. Il croit que l'on devrait faire plus d'efforts pour intégrer l'anglais au paysage québécois. Ce qui ne l'empêche pas, comme les trois autres, de définir l'entreprise comme étant d'abord francophone. En fait, on pourrait résumer l'attitude des entreprises comme suit : elles se définissent francophones, mais s'affichent bilingues.

Un autre phénomène qu'il est intéressant de noter est que lorsque l'informateur parle en tant que citoyen plutôt qu'en tant qu'homme d'affaires, la perception de la langue est différente. Alpha,

l'informateur qui reçoit ses études de marché en anglais et qui n'en a que faire, dit, plus loin dans l'entrevue :

(7) Ça a l'air paradoxal ce que <1. (rires)> je vais dire là parce que d'un côté je parle lorsque je suis entrepreneur et que je fais des: des affaires pis d'un autre côté je parle de: de: de ma culture <1. Hum hum.> ben je m'attends à ce que les choses soient en français. (Alpha, 807ss)

Conclusion

Nous sommes ici devant une situation assez particulière qui permet difficilement de répondre à la question de départ : la multiplication des contacts nuit-elle au français et aux entrepreneurs francophones ? D'un côté, nous avons un informateur-consommateur qui s'attend à trouver une partie francophone sur les étiquettes des produits qu'il achète. Mais d'un autre côté, nous avons le même informateur-entrepreneur

- qui défend le rôle du français dans l'entreprise ;
- qui accepte volontiers de se plier aux différentes législations linguistiques québécoises et canadiennes ;
- qui ne peut pas demander aux Américains de lui fournir des manuels dans sa langue ;
- mais qui ne se sent pas lésé de devoir travailler en anglais et d'absorber les coûts inhérents à l'exportation et à l'importation.

Face à cette situation, on peut vraiment se demander : What's the problem ?

Bibliographie

BÉLAND, Paul (1991). *L'usage du français au travail : situation et tendances*, Dossiers du Conseil de la langue française n° 33, Québec, Conseil de la langue française.

BRETON, Gilles (1993). « Mondialisation et science politique : la fin d'un imaginaire théorique ? », dans *Revue Études internationales*, vol. XXIV, n° 3, p. 533-548.

COULMAS, Florian (1992). *Language and Economy*, Blackwell, Oxford UK, Cambridge, USA.

HARDT-DHATT, Karin (1982). *Les attitudes face à l'utilisation de l'anglais et du français chez les travailleurs francophones dans trois entreprises de production à Québec*, coll. « Langues et sociétés », Gouvernement du Québec, Office de la langue française.

L'ÉCUYER, René (1987). « L'analyse de contenu, notion et étapes », dans Jean-Pierre Deslauriers (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative*, Sillery, Presses de l'Université du Québec, p. 49-65.

La phonétique différenciée de l'anglais langue étrangère et stratégies d'apprentissage

Nuzha Moritz-Abubakr
Université de Franche-Comté

L'hétérogénéité des classes

Avoir une classe homogène et alignée sur un niveau unique de compétences est le souhait de chaque enseignant ; ce qu'on appelle une « classe de rêve », maîtrisable et parfaite !

Malheureusement, ce n'est pas le cas dans la plupart des classes. L'hétérogénéité est le facteur dominant sur différents niveaux : l'âge, le développement cognitif et affectif, le sexe, l'origine sociale, la culture de référence... L'hétérogénéité est une situation qui est très difficile à gérer au niveau pédagogique bien qu'elle puisse orienter l'enseignant vers la créativité selon GUILLAUMIN.

> [...] l'hétérogénéité, ce n'est jamais la catastrophe, ce n'est pas le désastre... c'est plutôt du côté de la vie. Car, on s'aperçoit que c'est toujours là où existent des différences, des ruptures, des situations de tension, voire de conflit, que le travail de création intervient [...]. (GUILLAUMIN, 1985 : 51).

Comme nous avons été confrontée à ce problème en tant qu'enseignant-chercheur en anglais L2 depuis plusieurs années, des facteurs d'insatisfaction de la pédagogie actuelle nous ont amené à appliquer une approche différente et **différenciée,** qui donne accès au même savoir sans nier l'hétérogénéité de l'identité de chacun et qui ouvre l'accès vers plus de motivation et de réussite.

Définition et fondement théorique de la pédagogie différenciée

Des savoirs différents, des apprenants différents, des enseignants différents, tels sont les principes fondateurs de cette pédagogie.

> La pédagogie différenciée est une pédagogie des processus : elle met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves apprennent selon leurs propres itinéraires d'appropriation de savoirs ou de savoir-faire [...] (PRZESMYCKI, 1991 : 10)

Selon l'auteur, c'est une pédagogie qui se définit comme **individualisée,** elle s'organise à partir des éléments caractéristiques de l'hétérogénéité des apprenants. Son objectif est de renouveler les conditions de la formation en ouvrant le maximum de portes d'accès vers la réussite. L'élève est reconnu comme une personne ayant ses représentations propres de l'apprentissage. Ainsi, la pédagogie différenciée s'oppose au mythe identitaire de l'uniformité faussement démocratique et souvent appliquée dans la majorité des classes de langues.

La philosophie sous-jacente de cette pédagogie se base sur deux exigences :

> [...] la foi dans les potentialités de l'être humain qui permettent son éducabilité, même si cela est parfois difficile à mettre en œuvre de façon continue sans découragement [...] [et] l'idéal d'égalité des chances pour tous par la reconnaissance du droit à la différence de

> l'individu élève, à l'intérieur de situations inégalitaires de fait comme la classe en cours magistral. (PRZESMYCHI, 1991 : 11)

Ces exigences philosophiques nous amènent vers la finalité de cette pédagogie qui est en fait la lutte contre l'échec scolaire. C'est en effet une stratégie de la réussite par la réalisation de trois objectifs fondamentaux pour l'apprentissage :

- améliorer la relation apprenants / enseignants ;
- enrichir l'interaction sociale ;
- apprendre l'autonomie.

Nous aborderons ces trois points dans notre approche phonétique.

Phonétique différenciée

Notre approche de phonétique différenciée suit les principes de la pédagogie différenciée. Son objectif est, d'une part, de proposer un soutien et un approfondissement pour remédier aux différentes difficultés et lacunes des apprenants et, d'autre part, de promouvoir l'image de la phonétique dans l'enseignement des langues étrangères, une image qui se trouve plongée dans la marginalité depuis l'avènement de l'approche communicative. Et comme l'expliquent GALAZZI-MATASCI et PEDOYA (1983 : 40), la disparition quasi totale de la composante phonétique dans l'approche communicative serait due à un changement d'attitude dans l'enseignement des langues secondes : le critère d'acceptabilité en ce qui a trait aux exigences de la communication remplace « le critère de performance optimale (identité avec le système cible) ».

Mais notre expérience de plusieurs années d'enseignement nous a permis d'observer différentes classes d'anglais langue étrangère où les apprenants sont en grande majorité francophones. Ils sont souvent confrontés à des difficultés d'ordre linguistique que tout apprenant serait amené à affronter : compréhension, orthographe, prononciation, grammaire, etc.

Nous avons choisi de mener notre expérience sur les problèmes de prononciation d'une classe de niveau intermédiaire (entre 4 et 5 ans d'anglais). Ce choix était guidé par deux facteurs :

1. la difficulté de prononciation de certains sons anglais était commune chez les sujets ayant la même langue maternelle et présentait un phénomène de fossilisation ;

2. le(s) manuel(s) utilisé(s) en classe ne proposai(en)t aucune activité de correction phonétique. L'approche de ce(s) manuel(s) est axée sur la communication.

Nous exposons dans cet article les sons qui posaient le plus de problèmes. Nous avons ainsi formé des groupes selon les difficultés de prononciation :

A. Francophones : 10 apprenants
Difficultés : différenciation des sons /i/ /i:/ ; /θ/ /ð/

B. Arabophones : 2 apprenants
Difficultés : différenciation des sons /b/ /p/

Les démarches d'une séquence de phonétique différenciée

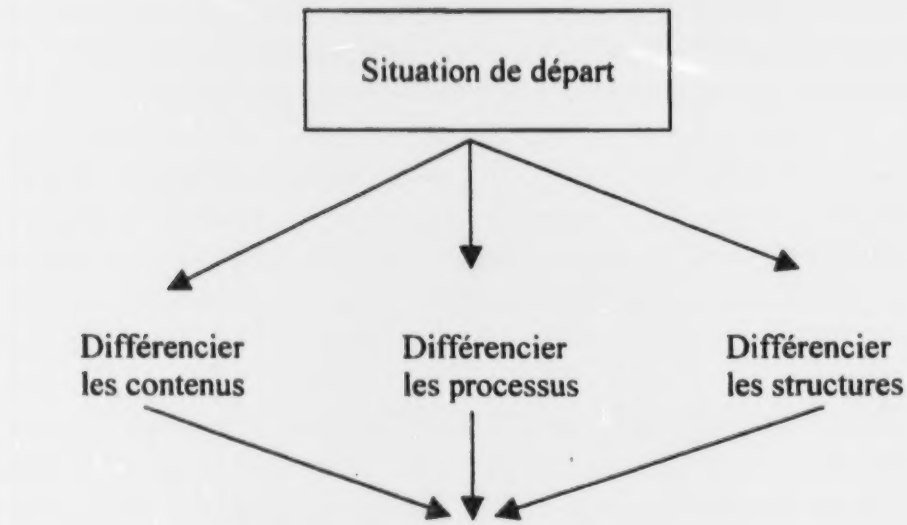


Schéma inspiré de PRZESMYCKI (1991 : 97)

Situation de départ

Niveau : une classe de BÉP Microtechniques (Brevet d'études professionnelles)
Durée : 2 heures
Lieu : salle de classe
Nombre d'élèves : 12
But de la leçon : correction phonétique des voyelles /i/ /i:/ et des consonnes /θ/ /ð/ ; /b/ /p/
Place dans la progression : après un travail de compréhension de plusieurs textes et dialogues

Diagnostic initial : observation et entretien individuel (analyse empirique)

Différencier les contenus

Nous avons réparti les élèves en plusieurs groupes. Chaque groupe travaille sur un (des) contenu(s) différent(s) défini(s) en termes d'objectifs cognitifs ou méthodologiques ou comportementaux. Le travail se fait d'une façon simultanée.

L'objectif de la leçon est d'ordre cognitif : améliorer la prononciation de certains sons, être capable de les différencier et élaborer des nouvelles stratégies d'apprentissage pour mieux les approprier.

Les groupes. À la suite de l'entretien et selon nos observations, nous avons regroupé les élèves en 3 groupes :

Groupe A : 6 élèves ayant des difficultés à différencier les sons /i/ /i:/ (exemple : live, leave)
Groupe B : 2 élèves ayant des difficultés à différencier les sons /b/ /p/ (exemple : bark, park)
Groupe C : 4 élèves ayant des difficultés à différencier les sons /θ/ /ð/ (exemple : thin, then)

Différencier les processus et les structures

Les différents groupes travaillent simultanément sur le même objectif (correction phonétique) mais selon des processus différents appliqués à travers des activités et des pratiques diversifiées.

Matériel. Chaque élève doit être en possession d'un dictionnaire bilingue anglais/français – français/anglais, d'un répertoire et de crayons de couleurs.

Chaque groupe possède un magnétophone, une cassette correspondante à la leçon de l'activité étudiée et une cassette vierge

pour s'enregistrer. Selon l'activité, des feutres et du papier grand format peuvent être utilisés pour l'affichage en classe.

La première étape est une discussion entre l'enseignant et les apprenants à propos des erreurs commises. Il s'agit d'une prise de conscience de la difficulté qui invite les apprenants à chercher et à découvrir par eux-mêmes la ou les stratégies qui leur permettront de rectifier leurs erreurs.

Le rôle de l'enseignant est de fournir des « outils » pédagogiques diversifiés et souples qui provoquent le déblocage cognitif et conduit à la progression.

La démarche de base est le travail autonome de chaque groupe sur une problématique commune en utilisant des stratégies et des supports différents. Le travail en petits groupes favorise l'interaction : puisque les rapports de pouvoir changent, les apprenants ont moins peur d'explorer leur savoir.

Outils pédagogiques

Les outils pédagogiques sont des types d'activités et d'exercices organisés et gérés par chacun des groupes. L'enseignant propose différentes phases découlant de la synthèse des travaux qui portent sur l'enseignement de la prononciation en langue étrangère. Nous avons adapté les phases proposées par CHAMPAGNE-MUZAR et BOURDAGES (1993 : 54-74) et nous les présentons sommairement dans cet article.

1. Sensibilisation aux faits phonétiques
    a) Sensibilisation auditive

    b) Sensibilisation à la représentation visuelle des mouvements articulatoires (diagrammes articulatoires des sons /i/ et /i:/, /θ/ et /ð/, etc.).

2. Discrimination auditive

a) Comparaison – choix binaire :

e. g. ship /i/ ; sheep /i:/
thin /θ/ ; then /ð/
bark /b/ ; park /p/

b) Comparaison – choix ternaire :
Indiquer le son qui diffère :

e. g. live ; leave ; list (/i:/)
think ; thumb ; this (/ð/)
three ; these ; with (/θ/)

3. Intégration sonore et corporelle

Les apprenants enregistrent les sons en exagérant la prononciation et en intégrant une expression corporelle ou mélodique.

- intonation interrogative en montrant un objet

e. g. *theeeese ? No, this*

- en proposant deux mélodies chantantes différentes des mots comportant les sons à différencier

e. g. mélodie ascendante : *thin, thin, thin*
mélodie descendante : *then, then, then*

L'enregistrement permet la vérification par la suite.

4. Association de la structure phonique à la représentation visuelle

a) Dictée

La dictée se fait sous forme de textes ou de listes de mots dans lesquels les lacunes correspondent aux sons à corriger. L'enseignant remet un texte aux autres apprenants. La dictée est suivie d'une correction (entre apprenants). Par la suite, un autre élève dicte un autre texte.

b) Lecture à haute voix et enregistrement

La lecture d'un petit texte se fait à haute voix et individuellement. Chaque élève enregistre son texte en respectant l'intonation et le rythme. L'enregistrement permet une auto-évaluation et une critique subséquente par les pairs et le professeur.

5. Production dirigée

a) Répétition

Les apprenants écoutent et répètent des sons, des mots ou des phrases, individuellement ou en groupes. C'est une activité qui favorise les habitudes articulatoires et prosodiques. Elle fait appel à la capacité de l'apprenant de reconnaître et de reproduire les faits phonétiques (CHAMPAGNE-MUZAR et BOURDAGES, 1993 : 70).

b) Transformation

L'exercice de transformation ou de reformulation permet à l'apprenant de développer des habitudes verbo-motrices tant sur le plan articulatoire que prosodique (CHAMPAGNE-MUZAR et BOURDAGES, 1993 : 71).

e. g. Transformez les énoncés suivants oralement en utilisant les mots entre parenthèses /b/ – /p/
énoncé – *The pen is on the table.* (bin)
élève – *The bin is on the table.*
énoncé – *Where is the bin?* (pupil)
élève – *Where is the pupil?*

6. Production spontanée

La dernière phase est une production spontanée en forme de sketchs, de dialogues ou de jeux qui permettent aux apprenants la mise en pratique de leurs connaissances phonétiques dans un contexte authentique en traitant des thèmes qui incorporent les sons étudiés (description, comparaison, explication, etc.).

e. g.
1) /i:/ ordering food in a restaurant
(cheese, meat, etc.)

2) /i/ adjectives (big, slim, etc.)
3) /θ/ ordinal numbers (third, fifth, etc.)
4) /∂/ present progressive, the differences between two pictures
(in my picture the mother is ...ing but the ...)
5) /b/, /p/ jobs
(businesswoman, policeman, etc.)

Dans la dernière phase, le professeur encourage les apprenants à prendre des initiatives, à faire des choix et à prendre des décisions, ce qui constitue les premières étapes de l'apprentissage de l'autonomie et de la responsabilité (PRZESMYCKI, 1991 : 100).

Conclusion

Dans cet article, nous avons montré d'une façon sommaire notre approche de phonétique différenciée de l'anglais[1], en nous appuyant sur la pédagogie différenciée, qui favorise l'autonomie, la technique de travail en groupe et l'auto-évaluation formative. Elle encourage l'apprenant à être actif tout au long de la leçon, lui donne le maximum de temps de parole et le droit à l'erreur, ce qui éveille chez lui le désir d'agir et l'envie de construire ses propres stratégies d'apprentissage pour aller plus loin.

Bibliographie

BAKER, Ann (1982). *Introducting English Pronunciation*, Cambridge, Cambridge University Press.

CHAMPAGNE-MUZAR, Cécile et Johanne S. BOURDAGES (1993). *Le point sur la phonétique*, Paris, Clé International.

1. Nous menons actuellement une recherche sur la phonétique différenciée de l'anglais, qui fera l'objet d'une publication ultérieure.

CYR, Paul (1996). *Les stratégies d'apprentissage,* Paris, Clé International.

GALAZZI-MATASCI, E. et E. PEDOYA (1983). « Et la pédagogie de la prononciation ? », dans *Le français dans le monde,* n° 180.

GUILLAUMIN, Jean (1985). *Différencier la pédagogie, pourquoi ? comment ?,* Lyon, CRDP Lyon.

MEIRIEU, Philippe (1985*). Différencier la pédagogie, pourquoi ? Comment ?* Lyon, CRDP Lyon.

NUNAN, David (1991). *Language Teaching Methodology*, Londres, Prentice Hall International English Language Teaching.

PRZESMYCKI, Halina (1991). *Pédagogie différenciée*, Paris, Hachette Éducation.

STERN, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.

VIEL, Michel (1981). *La phonétique de l'anglais,* Paris, PUF.

De l'inexistence des locutions

François Parent
Université Laval

Introduction

En grammaire et en lexicologie traditionnelles, le terme *locution* sert généralement à désigner certaines séquences de mots qui seraient d'un usage particulier en raison de ce qu'on appelle leur « lexicalisation », de leur rôle en syntaxe et de leur sens : ce qui leur donnerait une valeur analogue à celle de certaines parties du discours. En d'autres termes, une locution serait un syntagme figé par l'usage et qui aurait le même comportement syntaxique qu'un mot. Par exemple, dans le *Bon Usage*, la séquence **tout net** dans **dire tout net sa pensée** (LITTRÉ d'après GREVISSE, 1980 : § 797) est considérée comme une locution adverbiale, et **bon enfant** comme une locution adjective dans **un commissaire bon enfant** (GREVISSE, 1980 : § 693).

Cependant, rares sont les ouvrages qui expliquent clairement ce qu'on entend par *figement* ou par *lexicalisation* dans ces « locutions ». Dans plusieurs cas, le fait qu'on confonde la nature et la fonction de telles séquences, de même que leur sens conceptuel et leur sens référentiel, contribue à l'ambiguïté du terme de *locution* ainsi que le notent

certains auteurs : « La réalité grammaticale de la locution reste bien vague, on le sait, malgré son ancienneté liée à la tradition des grammairiens latins [...] » (LEROY-TURCAN, 1997 : 255). De telles séquences manifestent les mêmes propriétés que les syntagmes pris au sens traditionnel, c'est-à-dire « un groupe de mots formant une unité à l'intérieur de la phrase », (GREVISSE, 1980 : § 4, n° 3). En bout de ligne, on ignore à quoi correspond exactement une locution ou en quoi elle se distingue d'un syntagme.

Le problème de classement des séquences dites « locutions » s'explique par des faiblesses théoriques fondamentales, notamment par l'absence de définition valable de la nature et de la fonction d'un mot, de même que par l'absence de distinction entre la valeur conceptuelle du mot qui est stable et sa valeur variable en contexte pour satisfaire aux besoins de la référence. Cependant, la sémantique grammaticale – cadre théorique élaboré par Jacques Ouellet (1996 et 1985) – fournit, à partir de critères sémantiques explicites, une définition du mot qui tient compte de la distinction entre sa nature et sa fonction en discours, de même qu'entre sa valeur conceptuelle et sa valeur référentielle. Ce cadre théorique définit le mot en tant qu'association d'une composante lexicale, de valeur particulière, et d'une composante grammaticale, de valeur générique (OUELLET, 1996 : 6). Il fournit également une définition pour chacun des signifiés que sont les composantes du mot et les syntagmes : ce qui permet de distinguer nettement le mot de ces types de séquences, de même que de comparer les locutions au mot et au syntagme. Au résultat, même si les locutions renvoient à une réalité particulière selon la lexicographie et la terminologie, ces séquences ne représentent concrètement rien d'autre que des syntagmes, puisqu'il n'y a pas de caractéristiques nettement identifiables qui distinguent ces deux types de séquences : elles semblent avoir le même type de structure et le même type de fonctions.

Définition de la locution

Aucune définition claire de la locution n'est proposée en grammaire et en lexicologie. En effet, contrairement à ce qu'affirme Gaston Gross, la tradition n'établit pas une « limite nette entre constructions libres et

constructions figées » (1997 : 201). Ainsi, Cortès définit la locution comme un « arrangement de mots » (1997 : 19) alors que Guiraud la définit comme « une expression constituée par l'union de plusieurs mots formant une unité syntaxique et lexicologique » (1967 : 6). Bescherelle va dans le même sens quand il affirme que les locutions prépositionnelles sont des prépositions formées de plusieurs mots : *à travers*, *autour de*, etc. (BESCHERELLE, 1984 : 60) et Grevisse également lorsqu'il considère qu'il s'agit d'une réunion de mots qui, selon le cas, équivaut à un adjectif (1980 : § 693) : **un commissaire *bon enfant*** ; à un adverbe : ***au-delà, çà et là, tout de suite*** (1980 : § 2021) ; à une préposition : ***à cause de, auprès de*** (§ 2240), etc. Mais cette définition confond la locution avec le syntagme, qui est aussi une séquence formée de plusieurs mots. En outre, un tel groupe de mots peut remplir la même fonction qu'un adverbe sans pour autant être de même nature, ce que sous-entend le terme « équivaut » employé par Grevisse. C'est notamment le cas du syntagme prépositionnel **tout à coup** qui modifie le verbe **arriva** et qui remplit la même fonction syntaxique qu'un adverbe comme le montre la substitution :

*Il arriva **tout à coup**.*
*Il arriva **soudainement**.*

Le processus de composition

En général, les spécialistes s'entendent pour dire qu'une locution est une unité qui résulte du processus de composition (Gross, Grevisse, etc.). Malgré cela, on n'explique pas clairement ce qu'on entend par « composition ». Par exemple, d'après Chevalier, Brunot reconnaît une locution verbale par le fait que « les idées exprimées par les mots qui la constituent sont devenues inséparables et forment un tout unique, qu'en un mot, il y a composition ». La composition se définit généralement comme un processus de fabrication d'un mot par la réunion de deux ou plusieurs mots. (BRUNOT d'après CHEVALIER, 1964 : § 444; MOLINO, 1985 : 21 ; GREVISSE, 1980 : § 179 ; LEHMAN, 1998 : 110). Ce processus s'oppose à la dérivation qui constitue des « unités lexicales nouvelles en puisant éventuellement dans un stock d'éléments non susceptibles d'emploi indépendant »

(GROSS, 1996 : 4). Cependant, la composition ainsi considérée ne rend même pas compte de la différence entre un mot composé (ex. : ***casse-noisettes)*** et un syntagme (ex. : ***eaux-fortes)***. Elle ne rend pas compte non plus de la différence entre un mot et une locution. À ce sujet, Niklas-Salminen note que :

> Un certain nombre de linguistes font la différence entre mots composés et locutions. Il est indispensable de souligner que, malgré les nombreux critères utilisés pour identifier ces deux concepts, la frontière qui les sépare reste extrêmement indécise. (NIKLAS-SALMINEN, 1997 : 72)

Aussi, pour distinguer le mot composé de la locution, cet auteur s'en remet-il à la distinction suivante :

> Nous avons décidé de suivre le point de vue, assez largement adopté, selon lequel on regroupe parmi les mots composés les unités à deux termes qui sont principalement nominales, parfois adjectivales et même verbales (bébé-éprouvette, aigre-doux…), et les unités à trois termes qui sont uniquement nominales (pommes de terre, chemin de fer, machine à coudre). Les unités figées complexes appartenant aux autres parties du discours (adverbes, prépositions, conjonctions, interjections) et les formes comportant plus de trois éléments sont rangées sous l'étiquette « locutions » (à pas de loup, qu'en dira-t-on, au fur et à mesure…) (NIKLAS-SALMINEN, 1997 : 72).

Le figement

En parallèle avec la composition, l'unité de la séquence s'élaborerait également par un processus qu'on désigne par le terme de « figement ». Toutefois, les ouvrages de référence offrent peu ou pas de précision sur ce processus, tandis que les ouvrages spécialisés sur la question ne le définissent pas clairement. En bout de ligne, faute de critères explicites, on ignore à quoi correspond exactement une séquence figée et, par le fait même, quel serait le statut de la locution au sein des syntagmes dits figés.

Pour Molino, il s'agirait d'une « [...] unité intermédiaire entre le mot et les schèmes syntaxiques comme le syntagme et la phrase ». (MOLINO, 1985 : 21) Lehman est également de cet avis. Gaatone note que la locution « semble se comporter comme un mot tout en se donnant des allures de syntagme » (1997 : 167). Cependant, on ne définit pas cette structure intermédiaire ni celle des unités entre lesquelles elle s'inscrit, c'est-à-dire le mot et le syntagme ou la phrase. Dans certains cas, on parle même indistinctement de mots composés, de syntagmes figés et de locutions, ce que manifeste par exemple le titre de l'ouvrage le plus récent à ce sujet, soit *Les expressions figées en français, mots composés et autres locutions* de Gaston Gross (1996), qui assimile les noms composés aux locutions, mais qui définit la locution comme un syntagme :

> Une locution [est] un syntagme (nominal, verbal, adjectival, adverbial) dont les éléments composants ne sont pas actualisés individuellement et qui forme un concept autonome, que le sens global soit figé ou non. (*Ibid.* : 154)

Il s'agit d'une unité non seulement plus complexe que le nom, qu'il soit simple (ex. : **avion**) ou composé (ex. : **porte-avions**), mais aussi plus complexe que n'importe quel type de mot en général. Et pour cause : on ignore à quoi correspond exactement un mot puisqu'on ne définit pas explicitement ce type d'unité, si bien qu'on ne le distingue pas clairement de ses composantes, ni d'une unité plus complexe comme le syntagme. C'est pourquoi les locutions correspondent à diverses appellations, ce qu'on nomme « expression figée » (GAATONE, 1997), « synapsie » (BENVENISTE, 1974), « lexie » (ARRIVÉ et coll., 1975), « synthème » (MARTINET,1984), « collocation » (MOLINO, 1985), « unité polylexématique » (CORBIN, 1997). En ce qui concerne les séquences linguistiques prétendument figées, Kocourek recensait déjà en 1979 pas moins de 37 désignations différentes (KOCOUREK, 1982 : 124-125).

Benveniste avait déjà souligné que les composés non marqués par la graphie ou par la morphosyntaxe, comme **grand magasin**, **pomme de terre** ou **prendre la mouche**, sont semblables aux syntagmes non lexicalisés de même structure et ont la même distribution dans la

phrase (1974 : 171). Pour cette raison, la reconnaissance de ces signes dits « compacts », de même que l'évaluation du figement qui produirait ces séquences requiert la prise en compte d'un ensemble de critères linguistiques (*Idem*) qui permettraient de dire pourquoi **beau magasin** serait un syntagme libre alors que **grand magasin** serait un syntagme figé.

En général, les spécialistes qui se sont penchés sur la question proposent un critère référentiel, un critère sémantique et quelques critères syntaxiques pour identifier les « locutions figées ».

Le critère référentiel

Lehmann décrit bien ce critère qui semble faire consensus parmi les spécialistes :

> [...] on fonde l'existence d'une unité lexicale sur l'existence d'un référent unique : c'est l'ensemble **pomme de terre** ou **chaise longue** qui renvoie à un objet déterminé, de la même façon que les mots simples comme **poireau** ou **fauteuil** (1998 : 172).

Certains auteurs qui font figure d'autorité (GREVISSE, 1980 : § 179 ; BENVENISTE, 1974 : 171 ; BESCHERELLE, 1984 : 60) privilégient ce critère pour la reconnaissance d'une séquence figée. Guilbert (1970 : 121) reprend à Benveniste (dans LEHMANN, 1998 : 172) l'idée que la référence unique constituerait le critère décisif en toutes circonstances. Cependant, la considération du référent ne fournit pas un critère d'ordre linguistique. La référence ne constitue pas un critère valide non seulement en raison du fait qu'il est difficile à manier selon Gross (1988 : 59), mais aussi en raison de son caractère arbitraire. En effet, Gross signale que, même dans le cas de noms simples, c'est-à-dire ceux qui ne comportent pas de blanc :

> Un substantif comme *colline* semble correspondre à deux idées simples, comme le suggèrent les définitions du Lexis (*relief d'altitude modérée*) et du Petit Robert (*petite élévation de terrain*).

> Dès lors, par exemple, que le contenu sémantique de *instituteur* est synonyme de celui de *maître d'école*, on voit qu'une analyse de contenu n'est guère pertinente pour la définition de la composition. (*Idem*)

Par ailleurs, un syntagme comme **la petite maison rouge d'à coté**, comporte un référent unique sans pour autant être des séquences « figées ». Le fait qu'on puisse remplacer **prendre la fuite** par **fuir,** comme le suggère Bally (dans BONNARD, 1978 : 5902), ne prouve rien non plus, car même si ces deux séquences renvoient à un même référent, il s'agit d'une manière différente de le conceptualiser en chaque cas. On peut d'ailleurs remplacer un syntagme par un nom propre :

> ***Le chat de ma mère** est obèse.*
> ***Caïus** est obèse.*

Ce qui n'établit nullement que **le chat de ma mère** serait une séquence figée ou une séquence qui ne comporterait qu'un seul mot. Le fait que les deux unités remplissent une même fonction n'est donc pas un critère valable.

Le critère sémantique

Alors que, traditionnellement, on considère que « le sens d'une séquence est le produit de celui de ses éléments composants » (GROSS, 1996 : 10), le fait que « le sens du composé n'est pas compositionnel » serait un critère sémantique qui expliquerait l'opacité de la séquence figée selon Lehmann (1998 : 172) et Gross (1996 : 11). Autrement dit, le sens d'une « expression figée » (DANLOS, 1988 : 5) ne serait pas le produit de ses composantes, ce qui constituerait un critère pour reconnaître les séquences de ce type (Idem) et les distinguer des « syntagmes syntaxiquement libres » (BENNETT,1997 : 11).

Cependant, il est difficile d'établir que le sens de nombre de séquences dites figées ne résulterait pas du sens de leurs composantes : **prendre une décision** (CORTÈS, 1997 : 19), **sac à dos, mésange à tête bleue, pays en voie de développement, station de sports d'hiver**, etc.

Et personne n'explique de quoi résulterait alors ce sens s'il n'est pas le produit de la « composition ». De plus, le fait que ce soit le cas de certaines expressions dites « obscures » selon Lehmann (1998 : 172) ou « sémantiquement opaques » selon Gross (1996 : 34) et Gaatone (1997 : 170) ne constitue pas un critère valable pour distinguer une suite qui serait figée d'une autre qui ne le serait pas puisque, en l'état actuel des choses, on ne peut expliquer le sens ni de l'une ni de l'autre.

En outre, ces critères ne tiennent pas compte de la distinction entre la valeur inhérente des signifiés[1] et leur valeur référentielle. Les auteurs (Lehmann, Benveniste, etc.) confondent aussi le référent, qui est une représentation mentale figurative, avec la chose, qui existe dans l'univers extra-mental. En effet, le mot est un objet mental, non un objet physique, et il n'est jamais l'objet auquel il renvoie dans l'usage : le concept n'est pas le référent tout comme « la carte n'est pas le territoire, c'est-à-dire que le signe ne peut pas prétendre représenter pleinement l'objet » (SCHAFF, 1969 : 265). Si cette distinction n'est pas tout à fait évidente dans le cas de mots comme **chaise** et **chat**, qui renvoient à une réalité du monde objectif, des termes comme **licorne, griffon** et **dragon**, qui relèvent de la mythologie, mettent bien en évidence cette distinction entre le référent et l'objet du monde extra-mental, puisqu'ils ont un référent dans l'usage qui ne correspond pas à une réalité du monde objectif.

De plus, le fait qu'un même mot puisse renvoyer à des référents différents selon l'usage qu'on en fait – ce qui est le cas d'**étoile** dans ***étoile filante***, ***étoile de mer***, ***étoile géante*** – implique que ce mot comporte une sens inhérent stable pouvant manifester des sens référentiels différents qui sont fonction du contexte d'emploi et des autres mots auxquels il est associé.

1. C. f. supra : valeur conceptuelle.

Les critères syntaxiques

D'autres auteurs utilisent des critères syntaxiques pour reconnaître le figement, appelé « blocage des opérations syntaxiques » (LEHMANN, 1998 : 174), ou encore « blocage des propriétés transformationnelles » (GROSS, 1996 : 12), soit par exemple :

1. L'impossibilité de substituer une composante de la séquence à une autre sans en modifier le sens :

> **prendre la mouche** (LEHMANN, 1998 : 174)
> **prendre une, cette mouche**. (*Idem*)

Contrairement à ce que prétendent Lehmann (Idem) et Grunig (1997 : 229), on peut substituer l'une à l'autre différentes composantes de cette séquence :

> ***faire*** **mouche**
> **prendre *la mouche***
> **prendre le *large***
> **prendre *un verre***
> etc.

Mais, évidemment, si l'on change une composante, ni la valeur conceptuelle ni la valeur référentielle ne sont généralement les mêmes comme dans le cas de n'importe quel type de syntagme, et ce, qu'il soit dit figé ou non : **pomme de terre** ne signifie pas la même chose que **pomme de route**, **pomme de pin** ou **cerise de terre**, pas plus que **prendre un verre** ne signifie la même chose que **prendre un objet** ou **laver un verre**.

2. L'inséparabilité, c'est-à-dire l'impossibilité d'insérer un nouvel élément dans une séquence figée, de sorte qu'aucune des composantes ne pourrait être déterminée par un autre mot comme un adjectif ou un adverbe : **pomme de terre** (LEHMANN, 1998 : 174), **chaise longue** (*Idem*), **rendre gorge**. Pourtant, rien n'empêche de parler d'une **pomme de terre *cuite*** ou encore, d'une **chaise *très* longue**. Ce qui

montre donc que les deux composantes peuvent être déterminées par un adjectif ou un adverbe et conservent donc leurs propriétés syntaxiques. Enfin, le fait qu'on ne puisse dire **pomme noire de terre** provient du fait que la détermination **de terre** a logiquement préséance sur le déterminant **noire**. Ainsi, on ne dit pas un **ouvrage intéressant d'histoire**, mais un **ouvrage d'histoire intéressant**, parce que **d'histoire** semble avoir préséance sur **intéressant** du point de vue logique. Ce qui ne fait pas de **ouvrage d'histoire** une locution figée pour autant.

3. L'impossibilité de remplacer l'adjectif par un nom synonyme. Par exemple, bien que les adjectifs **blanc** et **noire** se nominalisent dans **le manteau blanc (la blancheur du manteau)** et **la nuit noire (la noirceur de la nuit)**, ceux-ci ne seraient toutefois pas nominalisables dans **le mariage blanc (la blancheur du mariage)** (LEHMANN, 1998 : 174) et **l'humour noir (la noirceur de l'humour)**. Pourtant, **la divinité de l'amour** ne renvoie pas au même référent que **l'amour divin** qui n'est pas considéré comme un syntagme figé.

4. L'impossibilité d'effacer le deuxième composant, par exemple, **Pied Noir** par **pied** et **chemin de fer** par **chemin** (LEHMANN, 1998 : 174). Au contraire, ces séquences sont substituables les unes aux autres, mais ne comportent pas le même référent puisqu'on enlève un concept à la séquence. L'effacement de l'adjectif **rouge** dans **Maison rouge** produit un séquence qui ne renvoie pas au même référent, car **maison rouge** est un sous-ensemble de **maison**.

5. L'impossibilité de passiver les verbes :

> **Pierre a pris la mouche** (LEHMANN, 1998 : 174).
> **Je tire le diable par la queue.**

Rien n'empêche la mise au passif même si le sens référentiel diffère :

> **La mouche a été prise par Pierre** (*Idem*).
> **Le diable est tiré par la queue.**

Par ailleurs, la passivation du verbe de certaines séquences qu'on classe parmi les locutions peut renvoyer au même référent :

nous brouillons les cartes / les cartes sont brouillées par nous
il joue sa dernière carte / sa dernière carte est jouée
il joue son va-tout / son va-tout est joué

Bref, aucun de ces critères ne constitue une base solide pour la reconnaissance des syntagmes figés et encore moins, en l'occurrence, des locutions, car ils ne s'appliquent pas à l'ensemble des faits qu'ils caractérisent. En effet, certains de ces critères sont gradables selon Bennett (1997 : 12), Martin (1997 : 302) et Lehmann (1998 : 174), notamment celui du blocage de la substitution paradigmatique des composantes de certaines séquences considérées comme figées (LEHMANN, 1998 : 174). C'est, par exemple, le cas de l'adjectif de couleur dans le cadre des feux de circulation :

feu *rouge* (*Idem*)
feu *vert* (*Idem*)
feu *jaune*

ou du syntagme prépositionnel qui détermine **machine** dans :

machine *à laver* (*Idem*)
machine *à coudre* (*Idem*)
etc.

ou qui détermine **mise** dans

mise *en plis*
mise *en marché*
mise *en marche*

Aucune n'est contrainte par le blocage de la substitution paradigmatique. De plus, certaines composantes admettent une détermination :

être en (très) (grande) forme
avoir (vraiment) (peu) besoin

Or, la fondation d'une catégorie comme la locution exigerait l'identification de propriétés qui, d'une part, seraient communes à tous les membres qui lui appartiendraient et, d'autre part, permettraient de les opposer aux membres qui appartiennent à d'autres catégories, comme le syntagme. Pourtant, les spécialistes n'identifient aucune propriété de ce qu'ils considèrent une locution, propriété qui permette de distinguer une telle séquence d'un syntagme, ce qu'illustre clairement le fait que les critères d'identification de ce qu'on considère une locution soient « gradables », c'est-à-dire qu'ils ne s'appliquent pas systématiquement. Par ailleurs, Lehmann parle de la difficulté qu'éprouvent les spécialistes à délimiter certaines séquences figées (LEHMANN, 1998 : 175). Par exemple, on n'arrive pas à déterminer quelle séquence parmi les suivantes constitue une locution :

baguette magique (*Idem*)
coup de baguette magique (*Idem*)
un coup de baguette magique (*Idem*)
donner un coup de baguette magique

Les problèmes rencontrés pour fonder la catégorie des locutions proviennent de la négligence de certains critères d'analyse fondamentaux. Pourtant, une analyse qui s'appuie sur des critères de type sémantique peut fournir une définition valable du mot et démontrer que les « locutions » ne correspondent à aucune réalité d'ordre lexical ou d'ordre grammatical.

Les deux axes de la structuration sémantique

D'après le cadre théorique de la sémantique grammaticale (OUELLET, 1996 et 1985), la sémantique s'articule sur deux axes : l'un qui oppose sens grammatical et sens lexical dans le plan conceptuel, l'autre qui oppose sens conceptuel et sens référentiel dans le plan de l'expression. Pour bien comprendre la constitution des séquences syntaxiques, il faut d'abord analyser la structuration des

concepts qui sont marqués par les mots en vue de bien distinguer l'unité conceptuelle de ses composantes et du syntagme qu'elle permet de constituer.

Valeur lexicale et valeur grammaticale

Le concept marqué par le mot se caractérise par l'association d'un signifié lexical et d'un signifié grammatical. Cependant, on n'est pas toujours parvenu en grammaire ou en lexicologie à identifier la composante grammaticale de certains types de concepts, si bien qu'on ne tient pas toujours compte de cette composante pour les définir. La composante lexicale est formée de lexèmes (**pomme**, **garde-fou**) ou de morphèmes lexicaux (pomm**ier**, **anthropo**+**logie**, **re**partir), et la composante grammaticale, de morphèmes grammaticaux : (chi**ens** / chi**en** / chi**enne** / chi**ennes** ; march**ais**, march**a** ; etc.), qui n'ont pas tous été identifiés par l'analyse traditionnelle, ce qui fait qu'on s'est fondé sur la syntaxe pour définir certains types de mots plutôt que de se fonder sur leur constitution propre.

Le signifié grammatical manifeste une valeur générale commune à un ensemble de concepts qui en fonde la catégorisation. Les paradigmes grammaticaux sont des systèmes qui définissent les notions générales communes aux concepts d'une même catégorie. Par exemple, la morphologie du nom exploite nécessairement un morphème produit par le paradigme de l'extension, un produit par le paradigme du genre et un autre produit par le paradigme du nombre. Le paradigme de l'extension produit deux morphèmes, l'adjectif et le substantif, qui servent de fondement à la structuration de tous les concepts. Ils s'agit de la représentation abstraite d'un ensemble qui peut recevoir de la part du signifié lexical la détermination d'un type de propriété qui caractérise l'une ou l'autre catégorie de concept (voir OUELLET, 1985).

Le signifié lexical manifeste la valeur distinctive qui oppose un concept aux autres concepts de sa catégorie. Pour sa part, le lexème évoque une valeur particulière et relativement concrète par rapport aux morphèmes de valeur générale et plutôt abstraite. La langue permet de

produire une quantité non limitée de lexèmes qui rendent possible la structuration d'autant de concepts de valeur distincte.

Le signifié lexical peut être constitué d'un seul lexème, par exemple, dans le cas de « **table** », ou de plusieurs lexèmes dans des mots composés comme « **garde-fou** », « **porte-avion** » ou « **casse-noisettes** ». Il peut aussi comprendre l'association d'un lexème et d'un morphème lexical comme « ette », « anti », « able » ou « ment » dans des structures comme « tabl-**ette** », « **anti**-rouille » ou « nois-**ette** » et même comporter plusieurs de ces morphèmes lexicaux : « **a**-gré -**able-ment** ».

En bout de ligne, un concept comporte toujours un signifié grammatical de valeur catégorielle et un signifié lexical de valeur spécifique. Ces deux valeurs complémentaires sont toujours liées dans l'usage et ne peuvent y paraître isolément contrairement au concept qui peut avoir une fonction grammaticale ou faire phrase à lui seul comme **personne** dans :

Qui est venu ? ***Personne***

Le concept et le référent

Un concept possède une valeur propre qui permet des références à des faits d'expérience différents en discours selon le contexte où il est employé : il a donc une valeur inhérente en tant que signifié et une valeur référentielle qui tient de l'usage qu'on en fait en syntaxe, en particulier des autres concepts auxquels on l'associe. La valeur conceptuelle est relativement stable parce qu'elle dépend des composantes et des relations qui sont immanentes à la structuration d'un concept. À l'opposé, la valeur référentielle est variable parce qu'elle dépend non seulement de la valeur conceptuelle en cause, mais aussi du contexte auquel est intégrée cette valeur conceptuelle. En fonction des besoins de son expression, un locuteur choisit les valeurs conceptuelles qui satisfont à la référence qu'il veut opérer, une référence qui varie pour un même concept selon la structuration logique du discours où il intervient. Le mot est donc un signe qui

codifie un concept, lequel, dans l'usage en discours, renvoie à un référent particulier. Ainsi, la valeur conceptuelle de **arbre,** qui correspond abstraitement à l'idée d'un « schème à bifurcations », peut prendre différentes valeurs référentielles selon le contexte d'emploi, comme dans **arbre fruitier**, **arbre de transmission**, **arbre de porphyre**, **arbre de la connaissance du Bien et du Mal**, etc., de même que **pomme** dans **pomme de terre**, **pomme d'Adam**, **pomme de route**, etc., qui sont à chaque fois une exploitation différente d'un même concept en vue de satisfaire aux besoins de la référence.

Le syntagme

Pour sa part, le syntagme est une séquence composée de plus d'un concept à l'intérieur d'une phrase. Ce signifié implique donc nécessairement autant de signifiés grammaticaux que de concepts qui le composent. Ce critère morphologique permet de distinguer le syntagme du mot composé qui met en cause non pas plusieurs signifiés grammaticaux mais plusieurs signifiés lexicaux et un seul signifié grammatical ; c'est pourquoi il constitue un seul concept. Par exemple, **casse-noisettes** est un mot composé puisque chaque composante de cette séquence ne comporte pas de morphologie grammaticale comme le montre l'impossibilité de conjuguer la composante casse : ***je casserais-noisettes**. Il s'agit donc d'un mot composé. Par contre, **je casse des noisettes** est un syntagme parce que chacune des composantes de cette séquence comporte un signifié grammatical, comme le montre la conjugaison possible de **casse** et comme le montre également la possibilité pour **noisettes** et **des** d'être de nombre singulier : **nous casserons une noisette**. Les concepts qui structurent un syntagme conservent donc leur morphologie grammaticale.

Ainsi, des séquences considérées figées, qu'il s'agisse ou non de locutions, ont le même comportement que n'importe quel autre syntagme parce qu'il s'agit tout simplement de syntagmes comme les autres. C'est le cas des séquences suivantes, qu'on considère comme des locutions verbales : ***avoir faim*** (GROSS, 1996 : 74), ***avoir besoin*** (*Idem*), séquences qui sont en fait des syntagmes parce qu'elles sont

composées de concepts qui comportent chacun une structure grammaticale propre comme le montre la conjugaison possible du verbe qu'elles comportent :

Luc a faim (Idem)
nous avions faim
Paul a besoin de repos (Ibid. : 75)
Paul avait besoin de repos

de même que la variation possible en genre et en nombre des noms :

pomme(s) de terre
eau(x)-forte(s)
plein(e)(s) aux as.

et comme le montre également la possibilité de ne déterminer qu'un seul des concepts qui forment la séquence en syntaxe :

Luc a très faim (*Ibid.* : 74)
Paul a grand besoin de repos (*Ibid.* : 75)
d'un coup
tout d'un coup
nous sommes au milieu du désert
nous sommes au beau milieu du désert

ou encore, la possibilité de remplacer une ou plusieurs composantes par d'autres concepts pouvant remplir la même fonction syntaxique :

ce mal l'a pris *tout à l'heure*
ce mal l'a pris *tout à coup* (GREVISSE, 1980 : § 2155)
ce mal l'a pris *tout d' un coup*
ce mal l'a pris *tout de suite*

En revanche, **pomm-** et **eau** dans **pommeau** ne sont pas des concepts, puisque aucune composante grammaticale ne les structure et qu'ils ne peuvent remplir de fonction syntaxique indépendamment ni varier morphologiquement. En effet, on n'écrit pas **des [*pommesaux]**. **Casse** et **noisettes** ne sont pas non plus des concepts dans **casse-**

noisettes comme le montre le fait qu'on ne puisse conjuguer le verbe *casser* : *Je* ****casserais-noisettes***, ce qui montre l'absence de morphologie grammaticale de mode, d'aspect, de temps et de personne, présente dans le cadre d'un verbe. Dans ces cas, **pomm-**, **eau**, **casse** et **noisettes** ne sont que des composantes lexicales des concepts qui les intègrent, mais non des concepts puisqu'ils n'ont pas de morphologie grammaticale.

Conclusion

Les termes **figement**, **lexicalisation**, **locution** semblent utiles pour désigner des phénomènes d'ordre sociolinguistique, mais qui ne sont pas très clairement définis en tant que réalité linguistique. En effet, ces phénomènes « fournis par la tradition » (DE SAUSSURE, 1975 : 172) sont étroitement liés à une forte fréquence d'emploi dans une culture, dans un milieu donné, mais ne correspondent à aucune réalité bien définie en sémantique, lexicale ou grammaticale. Grunig aboutit à cette conclusion lorsqu'elle affirme que :

> [...] les locutions ne sont pas à définir comme un phénomène à fondement essentiellement linguistique mais comme un phénomène à fondement psycholinguistique et plus exactement mémoriel. Une locution serait un syntagme complexe inscrit durablement en mémoire et, inversement, tout syntagme complexe ainsi mémoriellement inscrit serait une locution. (1997 : 223)

Par ailleurs, la fréquence ne constitue pas non plus un critère valable pour définir la nature des unités. En effet, ce n'est pas la fréquence qui intervient dans la constitution d'un mot, d'un syntagme ou d'une phrase, mais bien la structuration que permet la morphologie grammaticale des mots. Le fait de ne pas tenir suffisamment compte de ce facteur en lexicologie explique qu'on ne parvienne pas dans ce domaine à définir adéquatement le mot, de même que les séquences qu'il permet de constituer.

Bibliographie

ARRIVÉ, Michel et coll. (1975). *Comprendre la linguistique*, Verviers, Marabout, coll. « Marabout université », n° 267.

BENNETT, Paul (1997). « Compositionalité et figement des locutions : étude comparative du français et de l'anglais », dans *La locution : entre lexique, syntaxe et pragmatique*, textes réunis par Pierre Fiala, Pierre Lafon, Marie-France Piguet, Paris, Klincksieck, p. 11-17.

BENVENISTE, Émile (1974). *Problèmes de linguistique générale*, vol. 2, Paris, Gallimard.

BESCHERELLE (1984). *Le Nouveau Bescherelle 3, La grammaire pour tous*, Ville LaSalle, Éditions Hurtubise-HMH.

CHEVALIER, J.-C. et coll. (1964). *Grammaire Larousse du français contemporain*, Paris, Larousse.

CORBIN, Danielle (1997). « Locutions, composés, unités polylexématiques ; lexicalisation et mode de construction », dans *La locution entre langue et usages*, *Langages*, textes réunis par Michel Martins-Baltar, Fontenay/Saint-Cloud, ENS Éditions, p. 103-129.

CORTÈS, Colette (1997). « Décider, prendre une décision : du verbe à la locution verbale », dans *La locution : entre lexique, syntaxe et pragmatique*, textes réunis par Pierre Fiala, Pierre Lafon, Marie-France Piguet, Paris, Klincksieck, p. 19-35.

DANLOS, Laurence (1988). « Les expressions figées », dans *Langages*, Paris, Larousse.

DE SAUSSURE, Ferdinand (1975). *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot.

DUBOIS, Jean et Claude DUBOIS (1971). « Introduction à la lexicographie : le dictionnaire », dans *Langue et langage*, Paris, Librairie Larousse.

GAATONE, David (1997). « La locution : analyse interne », *La locution entre langue et usages*, *Langages*, textes réunis par Michel Martins-Baltar, Fontenay/Saint-Cloud, ENS Éditions, p. 165-177.

GREVISSE, Maurice (1980). *Le Bon Usage*, 10e édition, Paris, Duculot.

GROSS, Gaston, (1996). *Les expression figées en français, mots composés et autres locutions,* Paris, Ophrys.

GROSS, Gaston (1988). « Degré de figement des noms composés », dans *Les expressions figées*, *Langages*, Garges-Les-Gonesses, Larousse, p. 57-72.

GRUNIG, Blanche-Noëlle (1997). « La locution comme défi aux théories linguistiques : une solution d'ordre mémoriel ? », dans *La locution entre langue et usages*, textes réunis par Michel Martins-Baltar, *Langages*, Fontenay/Saint-Cloud, ENS Éditions, p. 224-240.

GUILBERT, Louis, (1970). « La dérivation syntagmatique dans les vocabulaires scientifiques et techniques », dans *Les langues de spécialité (Analyse linguistique et recherche pédagogique), Actes du Stage de Saint-Cloud (23-30 novembre 1967)*, Strabourg, Publication du Conseil de l'Europe, Aidela.

GUIRAUD, Pierre (1967). « Les locutions françaises », *Que sais-je ?*, Paris, Presses Universitaires de France.

KOCOUREK, Rostislav, (1982). « Lexicalisation (formation syntagmatique) en terminologie », dans *La langue française de la technique et de la science*, chapitre 3 : *Formation et signification des termes*, Wiesbaden, Oscar Brandstetter Yerlag GmBH &Co. KG, p. 116-132.

LEHMANN, A. et F. MARTIN-BERTHET (1998). *Introduction à la lexicographie : sémantique et morphologie*, Paris, Dunod.

LEROY-TURCAN, Isabelle (1997). « Façons de parler, locutions et collocation au 18e siècle : Gilles Ménage (1613-1692) », dans *La locution entre langue et usages*, textes réunis par Michel Martins-Baltar, *Langages*, Fontenay/Saint-Cloud, ENS Éditions, p. 255-270.

MARTIN, Robert (1997). « Sur les facteurs du figement lexical », dans *La locution entre langue et usages*, textes réunis par Michel Martins-Baltar, Langages, Fontenay/Saint-Cloud, ENS Éditions, p. 291-305.

MARTINET, André (1984). *Grammaire fonctionnelle du français*, Paris, CRÉDIF, Didier.

MOLINO, Jean (1985). « Où en est la morphologie ? », dans *Langages*, 1985, p. 5-40.

NIKLAS-SALMINEN, Aïno (1997). La lexicologie, Cursus, etc.

OUELLET, Jacques (1996). *Essai de sémantique grammaticale du français*, inédit, Sainte-Foy.

OUELLET, Jacques (1985). « Sémantique grammaticale du nom et du pronom », *Langues et linguistiques*, n° 11, Québec, Département de langues et linguistiques, Université Laval, p. 191-239.

SCHAFF, Adam, (1969). Langage et connaissance : suivi de six Essais sur la philosophie du langage, Paris, Anthropos.

La norme phonétique du français québécois : les attitudes des Québécois par rapport à leur français

Kristin Reinke
Humboldt-Universität Berlin
Allemagne

Introduction

La problématique de la norme et de l'insécurité linguistique au Québec préoccupe depuis longtemps les linguistes. Aujourd'hui, l'existence d'une norme standard propre au français québécois est moins remise en question qu'auparavant. Cependant, la description de cette norme n'est pas encore achevée. L'objectif de cette recherche visait à connaître les attitudes linguistiques actuelles des Québécois et à dégager certains éléments constituant la norme de prestige.

Objectif et méthodologie

Test d'attitudes

Dans une première partie de l'étude, il s'agissait de tester les attitudes de Québécois par rapport à des variantes socialement marquées de différent variables linguistiques. De cette façon, nous voulions savoir

quelles variantes bénéficiaient d'un prestige social et obtenir des indice sur la norme subjective. Cette manière de procéder est inspirée des travaux antérieurs en sociolinguistique qui définissent la norme subjective comme un jugement de valeur évaluant les performances linguistiques comme correctes, pures, claires, etc. ; elle peut être décrite par une analyse des « attitudes linguistiques des locuteurs en fonction de la structure sociale »[1]. Des études antérieures ont également démontré que l'insécurité linguistique des Québécois était, entre autres, attribuable à l'absence d'une norme et à l'alignement sur le modèle français. D'où la préoccupation de décrire la norme propre au français québécois qui correspond à la réalité sociale et linguistique du Québec.

Afin d'identifier les variantes de prestige, un test qui examine des variables isolées a été élaboré; une analyse dans une situation de communication naturelle n'étant pas possible dans le cadre de cette recherche.

Dans la plupart des cas, chaque variable est représentée par trois variantes :

- une variante s'approchant du français standard de France que nous allons appeler « variante française » tout en sachant que, prononcée par un Québécois, elle ne correspond pas tout à fait à la prononciation telle qu'on peut l'entendre en France
- une variante en fort contraste avec cette dernière
- une variante se situant entre les deux.

Les phénomènes suivants ont été examinés :

- la prononciation de « oi » en syllabe finale fermée (paroisse)
- la longueur et la diphtongaison des voyelles (professeur, neige, côte)
- les variantes du a-postérieur, qu'il soit en syllabe fermée ou ouverte (climat, retard)
- les variantes des voyelles nasales, en syllabe fermée et ouverte (pain, banc, grange, sainte)
- l'ouverture des voyelles « i » et « ou » (ministre, soupe)
- l'assibilation des consonnes « t » et « d » (individu, tuer).

Les variables à analyser ont été intégrées dans des groupes de mots afin de diminuer le caractère artificiel du test et d'assurer que les

1. Tremblay (1990 : 197).

syllabes des mots qui les contiennent sont accentuées[2]. Ces groupes de mots ont été prononcés par un locuteur masculin habitué à produire de telles variantes avec naturel et dont le statut social n'a pas été mentionné. Ils ont été enregistrés, puis présentés aux sujets qui devaient les ordonner sur une échelle allant du plus « correct » au moins « correct ».

Test d'autoperception

Le test d'attitudes était suivi d'un test d'autoperception : les sujets devaient indiquer laquelle des variantes ils utilisaient le plus souvent (Labov, 1976 : 184). Ce test a été effectué en vue de comparer l'autoperception des sujets à leur production linguistique réelle.

Test de production

Outre les attitudes linguistiques, les réalisations linguistiques réelles doivent être prises en compte. Il s'agit ici des normes d'usage qui sont rarement soumises à des réflexions conscientes, sauf s'il s'agit de stéréotypes, mais qui sont pourtant acceptées par les membres d'un groupe. Lorsqu'on entend parler de normes objectives[3], de normes implicites[4] ou simplement du normal[5] (par opposition au normatif), c'est de ce phénomène dont il est question. Cependant, il existe plusieurs normes objectives selon les différentes situations de communication ou les différents groupes sociaux, norme dont le standard fait partie. C'est de cette dernière norme socialement valorisée dont il est question lorsqu'on parle de la nécessité de décrire la norme propre au français québécois. C'est cette norme qui nous a intéressés dans notre test de production.

Afin d'obtenir la prononciation des répondants, ceux-ci ont été appelés à compléter des phrases où manquait chaque fois un mot du test

2. Ceci étant une condition linguistique de la variation.

3. Gueunier et al. (1983).

4. Aléong (1983).

5. Coseriu (1975).

précédent[6]. Ce type de test ainsi que la présence du micro introduisent une certaine part de formalité, ce qui qualifierait cette « situation de mesure » de situation formelle, susceptible d'amener les sujets à utiliser consciemment ou inconsciemment une prononciation qui leur semble de meilleure qualité. Le test de production a été enregistré et ensuite transcrit en alphabet phonétique international.

Attitudes déclarées

Pour compléter les renseignements obtenus lors des trois premiers tests et pour amener les sujets à exprimer consciemment leurs idées en rapport avec la problématique, un questionnaire a aussi été préparé.

En résumé, ces tests permettent de répondre aux questions suivantes :

1. Quelles sont les attitudes des Québécois par rapport aux variantes phonétiques ?
2. Quel rapport existe-t-il entre attitude et production ?
3. Quel rapport existe-t-il entre production et autoperception ?
4. Que peut-on en conclure concernant la connaissance de la norme du français québécois ?

Les sujets

En tout, 68 personnes ont accepté de participer aux tests de perception, dont 48 ont bien voulu participer au test de production. Les personnes ont été classées dans quatre groupes d'après l'âge et le sexe. L'enquête a été réalisée à l'Université du Québec à Trois-Rivières, donc dans un milieu universitaire. La plupart des sujets les plus jeunes étaient des étudiants, les autres travaillant dans le secteur de l'administration, à la bibliothèque, comme informaticiens, techniciens, ingénieurs ou secrétaires. Une division plus fine selon l'éducation, la profession, la provenance sociale et l'insertion dans le marché linguistique aurait été désirable, mais elle n'a pu être effectuée dans le cadre de notre recherche. Les résultats des tests ne sont valables que pour la population étudiée.

6. Il fallait s'assurer ici aussi que le mot soit accentué.

Discussion des résultats

Étude des attitudes par rapport aux diverses variantes

Il se dégage du test d'attitudes une tendance générale

	À PRÉFÉRER	À JUGER MOINS CORRECT	AUTRES
paroisse	[wɑ:]	[wɑ^{ɛ}]	[wa]
neige	[ɛ:]	[a^{e}]	[a^{ɛ}]
retard	[a:]	[a^{ü}]	[ɑ:]
côte	[o:]	[ɔ] et [o^{w}]	
pain	[ẽ]	[ə^{ẽ}]	[ɛ̃]
banc	[ɑ̃]	[ẽ]	[ãj]
ministre	[i]	[ɪ]	
soupe	[u]	[ʊ]	
individus	[dz]	[d]	
tuer	[ts]	[t]	
professeur	[œ:]	[a^{ø}] et [ø^{y}]	
grange	[ɑ̃^{w}]	[ã:]	[ɑ̃:]
sainte	[ɛ̃:]	[ã^{ẽ}]	[ɛ̃^{j}]
climat	[ɑ]	[ɔ]	[a]

Ces résultats démontrent que, pour plusieurs variables linguistiques, les variantes de prestige sont des variantes du français québécois. C'est le cas pour [wɑ:] (paroisse), [o:] (côte)[7], [ẽ] (pain), [dz] (individus), [ts] (tuer), [ɑ̃^{w}] (grange) et [ɑ] (climat). Il s'agit de variantes utilisées par les Québécois dans les situations à caractère formel, mais aussi, pour certaines variantes, dans les situations moins formelles[8].

Ces variantes diffèrent peu de celles du français standard de France. Mentionnons toutefois l'exception de l'assibilation de « t » et de « d »

7. C'est également la variante française qui s'oppose en France à la variante [ɔ].

8. Ostiguy et Gagné (1986), Dumas (1987), Ostiguy et Tousignant (1993).

qui est jugée beaucoup plus correcte que la non-assibilation. Suivant cette logique, on aurait pu s'attendre à des réactions similaires pour l'ouverture du « i » et du « ou » (ministre, soupe) ainsi que pour le [ɑ:] (retard). La comparaison entre attitude et production devrait aider à comprendre ce phénomène. L'évaluation positive de la diphtongue nasale dans « grange » étonne aussi vu que les diphtongues sont dévalorisées dans tous les autres cas. On constate cependant que le degré de diphtongaison est assez faible : on peut supposer qu'elle n'est pas perçue, ce qui expliquerait le jugement positif.

Pour d'autres variables comme dans « neige », « professeur » et « sainte », on observe encore la tendance à préférer les variantes proches de celles du français de France. Ceci ne devrait guère surprendre, les diphtongues étant particulièrement assujetties à la variation linguistique (sociale et situationnelle)[9] et touchées plus que d'autres phénomènes par la correction phonétique. Bien que la faible diphtongaison soit répandue même dans les situations formelles[10], il est probable que leur stigmatisation générale cause ici la préférence des variantes non diphtonguées.

Quant aux voyelles nasales, ce sont souvent les variantes québécoises qui sont jugées plus correctes. On observe cependant des différences : tandis que la variante québécoise [ẽ] dans « pain » est nettement préférée à la variante française [ɛ̃], c'est le contraire pour le a-nasal dans « banc ». Nos résultats confirment l'hypothèse de Gendron (1966) et de Ostiguy et Tousignant (1993 : 12) selon laquelle les personnes les plus instruites se rapprochent de la norme française en ce qui concerne les nasales, mais que le [ẽ] mène une existence indépendante.

Contrairement à ce qu'on aurait pu croire, la comparaison des résultats en fonction de l'âge des sujets ne révèle pas d'attitudes plus positives à l'égard des variantes québécoises chez les jeunes. Il serait précipité d'en conclure que pour cette génération, la norme de prestige se trouve toujours en France; gardons à l'esprit qu'eux aussi préfèrent certaines variantes québécoises. Il est probable que leur comportement indique une insécurité linguistique. L'analyse du test de production et du test de perception aidera à mieux comprendre.

9. Santerre et Milo (1978) et Ostiguy et Tousignant (1993).

10. Ostiguy et Gagné (1986 : 31).

Relation entre attitudes positives et production linguistique

D'après le test de production, on peut constater une convergence entre attitude positive et production linguistique pour les cas suivants : [wɑ:] (paroisse), [ɛ:] (neige), [o:] (côte), [ɛ̃] (pain), [ts] et [dz] (tuer et individus), [œ:] (professeur), [ɑ̃^{w}] (grange), [ɑ] (climat). Ensuite, il y a les divergences suivantes :

ATTITUDES POSITIVES	PRODUCTION	AUTRES	
[a:]	[ɑ:]	[a^{u}]	(retard)
[ɑ̃]	[ã]	[ɛ̃]	(banc)
[i]	[ɪ]		(ministre)
[u]	[ʊ]		(soupe)
[ɛ̃:]	[ɛ̃^{j}]	[ã$^{ɛ̃}$]	(sainte)

On constate que la plupart des personnes réalisent des variantes québécoises. Il s'agit ici aussi de variantes qui sont utilisées dans les situations de communication formelles par presque tous les locuteurs. Il semble donc exister une norme implicite du standard québécois. Le test d'attitudes montre toutefois que les sujets ne s'en rendent pas toujours compte. Le fait que les sujets ne produisent pas toujours la variante envers laquelle ils ont pourtant une attitude plus positive peut être interprété comme un signe d'insécurité linguistique. Effectivement, ce sont les jeunes, dont le comportement dans le test d'attitudes était particulièrement étonnant, qui témoignent d'une très forte divergence entre attitude positive et production. Bien que les jeunes jugent souvent plus correctes les variantes françaises, ils ne les réalisent guère. Parmi eux, ce sont davantage les femmes que les hommes qui montrent de telles réactions. Nos résultats vont ici dans le même sens que les études préalables[11] qui démontrent, chez les femmes, une plus grande sensibilité envers les variantes de prestige et une plus profonde insécurité linguistique.

On peut à juste titre se demander pourquoi les personnes n utilisent pas les variantes qu'elles jugent plus correctes. D'un côté, rappelons-nous

11. Trudgill (1974).

des campagnes de bon parler pour lesquelles le modèle de langue à imiter était la norme explicite de la France. Bien qu'on se dirige aujourd'hui vers une norme propre au français québécois, les Québécois connaissent ce modèle et sont toujours influencés par les campagnes de correction croyant savoir quelles variantes devraient être plus correctes. D'un autre côté, il existe une norme implicite qui est respectée par la plupart des locuteurs : la négliger remet en question l'appartenance à la communauté québécoise[12]. Au Québec, la langue est devenue symbole d'identité : elle a une fonction importante pour la cohésion du groupe et la démarcation par rapport à d'autres groupes et à d'autres communautés linguistiques. Un regard sur les attitudes déclarées dans le questionnaire le confirme : peu de personnes jugent consciemment le français de France plus correct et presque personne ne serait prêt à modifier sa prononciation en faveur d'une prononciation française. En majorité, les sujets mentionnent la nécessité de préserver leur propre prononciation qui est, pour eux, l'expression de leur culture. La mise au jour de cette norme implicite permet de mieux comprendre pourquoi la plupart des sujets ne réalisent pas les variantes françaises.

Relation entre production et autoperception

La comparaison entre la production et l'autoperception révèle que nos sujets ont généralement une bonne connaissance de leur performance linguistique. Il y a divergence seulement dans deux cas: « neige » et « banc ».

Bien qu'un grand nombre de personnes préfère et réalise la variante [ɛ:] (« neige »), elles pensent utiliser [a^{ɛ}]. Sachant que la faible diphtongaison dans ce cas est normalement très répandue au Québec, on peut supposer que nos sujets savent très bien quelle forme ils ont l'habitude d'utiliser, toute en la jugeant moins correcte. La divergence entre production et perception serait probablement attribuable à une forme d'hypercorrection, signe, selon Labov (1976), d'une insécurité linguistique. Dans notre cas, il est fort probable qu'il s'agisse du même phénomène. On peut affirmer que c'est la diphtongaison qui est le facteur d'insécurité numéro un.

12. Trudgill (1974) décrit dans son étude de l'anglais à Norwich une situation comparable.

La divergence dans « banc » est de nature différente : les personnes n'indiquent pas ce qu'elles disent effectivement, mais ce qu'elles aimeraient s'entendre dire, c'est-à-dire ce qui correspond à la norme subjective du test d'attitudes. Elles surestiment donc leur performance linguistique (autoperception erronée). Ce phénomène est aussi interprété par Labov (1976) comme un signe d'insécurité linguistique. Dans notre étude, ce sont surtout des femmes qui en souffrent.

Étude des attitudes déclarées

Fait important, lorsqu'on le leur demande dans un questionnaire, nos sujets montrent une attitude positive par rapport au français québécois. Nos résultats s'opposent ici à ceux d'études antérieures, notamment à ceux de Tremblay (1990), qui démontrent qu'une petite majorité s'exprime toujours en faveur du français de France. De plus, nos répondants ont identifié des modèles de bonne prononciation au Québec (lecteurs de nouvelles, personnes cultivées et, en général, faisant partie de la classe moyenne), ce qui démontre que, pour eux, le français de référence ne se trouve plus en France, mais au Québec. La méthode directe du questionnaire indique donc de manière non négligeable que l'insécurité linguistique est en train de se réduire. La combinaison de cette méthode avec les méthodes indirectes des premiers tests nous amène pourtant à constater qu'elle persiste toujours.

Nous avons également demandé à nos sujets comment ils percevaient le français de France. En comparant leurs réponses aux résultats du test d'attitudes, on constate une contradiction : alors que les variantes françaises sont souvent valorisées dans le test indirect, les réponses aux questions directes révèlent une attitude positive envers le français québécois et légèrement négative envers le français parlé en France. Il nous semble que cette contradiction pourrait aussi être interprétée comme une marque d'insécurité linguistique. Une telle interprétation s'imposerait d'autant plus que ce sont surtout les jeunes femmes qui qualifient le français de France de « désagréable » tout en jugeant les variantes françaises du test d'attitudes comme plus correctes (qu'elles ne réalisent pourtant pas dans le test de production).

Conclusion

L'objectif de l'étude présentée était d'en savoir davantage sur les attitudes linguistiques des Québécois et de dégager certains éléments constituant la norme de prestige. Notre démarche prenait en considération aussi bien la norme subjective que la norme objective. Le test d'attitudes a démontré que ce ne sont plus seulement les variantes françaises qui bénéficient d'un prestige social, mais souvent aussi certaines variantes québécoises. Les résultats du test de production permettent d'affirmer qu'il existe une norme implicite du français québécois standard. L'élaboration de la norme explicite doit tenir compte de ces éléments qui sont considérés comme corrects et qui sont utilisés par la majorité des locuteurs en situation formelle. Pourtant, les divergences entre attitude positive et production ainsi que l'autoperception erronée et l'hypercorrection indiquent que l'insécurité linguistique existe toujours. Cependant, elle se manifeste moins intensément que dans les études précédentes, preuve que l'ouverture vers une norme propre au français québécois contribue à diminuer cette insécurité linguistique.

Bibliographie

ALÉONG, Stanley (1983) : « Normes linguistiques, normes sociales, une perspective anthropologique » dans BÉDAR / MAURAIS (1983, éd.), p. 255-280.

BÉDARD, Édith / Jacques MAURAIS (1983, éd.) : *La norme linguistique*. Québec, Conseil de la langue française.

COSERIU, Eugenio (1975) : « System, Norm und Rede » dans COSERIU (1975): *Sprachtheorie und allgemeine Sprachwissenschaft. 5 Studien*. München, Fink Verlag, p. 11-101.

DUMAS, Denis (1987) : *Nos façons de parler. Les prononciations en français québécois*. Québec, Les Presses de l'Université Laval.

GENDRON, Jean-Denis (1966) : *Tendances phonétiques du français parlé au Canada*. Québec, Les Presses de l'Université Laval.

GUEUNIER, Nicole / Émile GENOUVRIER / KHOMSI, Abdelhamid (1983) : «Les français devant la norme » dans BÉDARD / MAURAIS (1983, éd.), p. 763-787.

LABOV, William (1976): *Sociolinguistique*. Paris, Les Éditions de Minuit.

MARTEL, Pierre / Hélène CAJOLET-LAGANIÈRE (1996) : *Le français québécois : Usages, standard et aménagement*. Québec, Les Presses de l'Université Laval (Diagnostic; 22).

OSTIGUY, Luc / Gilles GAGNÉ (1986) : « Pour un contenu linguistique en oral au 2e cycle du primaire » dans *Le français à l'école primaire - recherches et essais n°11*. Montréal, Université de Montréal.

OSTIGUY, Luc / Claude TOUSIGNANT (1993) : *Le français québécois : Normes et usages*. Montréal, Guérin universitaire.

SANTERRE, Laurent / Jean MILO (1978) : « Diphtongization in Montréal French » dans SANKOFF, David (1978, éd.) : *Linguistic Variation. Models and Methods*. New York, Academic Press, p. 173-184.

TREMBLAY, Louise (1990) : « Attitudes linguistiques et perception sociale de variables phonétiques » dans*Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*. vol. 9, n°3, p.197-222.

TRUDGILL, PETER (1974) : *Sociolinguistics : An Introduction*. Hazell Watson & Viney Ltd Aylesbury Bucks.

Le paysage linguistique à Kaédi (Mauritanie)

Abdourahmane Sakho
Université Laval

Pays ouest-africain, la Mauritanie est limitée à l'est par le Mali, au nord-est par l'Algérie, au nord par le Maroc et au sud par le Sénégal. C'est un vaste pays pour une population qui atteint à peine 2 millions, soit une densité de 1,5 au km² selon les statistiques de 1988. Les écarts de densité sont importants entre le nord, où les activités humaines (par exemple l'agriculture, l'élevage, etc.) n'existent qu'autour des oasis, et le sud à vocation agricole.

Kaédi, ville du sud de la Mauritanie, capitale de la région de Gorgol, est située dans une zone de contacts économiques, politiques, culturels et linguistiques importants. Les différents villages de la région furent peu à peu représentés dans la ville de Kaédi. Du fait du brassage urbain et de la polarisation socio-économique nouvelle qu'il entraîne, une identité plus englobante, « kaédienne », tend à concurrencer les identités d'origine, qu'elles soient ethniques, villageoises, claniques ou langagières, ou à s'y superposer.

Les contacts entre des groupes au « poids ethnique » différent sur le plan sociopolitique et culturel ont donc évolué dans la zone considérée à l'époque précoloniale. Et on peut concevoir les relations entre les différents groupes en présence, dans une perspective dynamique, en termes de rapports de forces en mutation constante, et de passage continu des populations au travers de « limites » socio-politiques, culturelles et linguistiques, qui permettent d'établir par reconstruction des schèmes d'identification socialement signifiants.

Si, à Kaédi, toutes les langues nationales de la Mauritanie (pulaar, soninké, wolof, hassanya, arabe et bambara) sont présentes à travers les groupes sociaux qui les parlent, le pulaar, langue du groupe majoritaire, joue la fonction véhiculaire.

Afin de véritablement cerner les enjeux linguistiques de la population kaédienne et les liens entre la gestion du plurilinguisme, *in vivo* par les locuteurs et *in vitro* par les autorités, il convient de prendre en compte les désirs, les volontés, les sentiments, les rejets, etc., tout ce qui constitue les attitudes des locuteurs et leurs représentations linguistiques.

Pour des raisons pratiques, je n'exposerai ici que le discours recueilli auprès de certains de mes informateurs pularophones tout en sachant qu'aucun projet d'aménagement linguistique n'est viable sans la prise en compte du discours des différents acteurs.

Présentation de la ville et de ses habitants

Kaédi, ville située au bord du fleuve Sénégal, est peuplée majoritairement de Pulaars, même si l'on y trouve toutes les autres composantes sociales, à savoir les Soninkés, les Maures, les Wolofs et les Bambaras. Comme partout en Afrique, la jeune génération est dominante. Ce fait est très important pour la dynamique linguistique. La pyramide des âges se caractérise comme suit :

- moins de 20 ans : 60 %
- moins de 30 ans : 75 %
- moins de 70 ans : 95 %

Il existe un important brassage de populations au cours de la scolarité, c'est là le facteur le plus important pour la constitution d'une identité collective. Les jeunes se rendent de préférence dans les écoles publiques ou privées de leur quartier, puis dans les établissements situés au centre-ville, à partir de la 6e.

La poursuite et la prolongation des études est une caractéristique de la population masculine, elles vont de pair avec l'espoir de trouver un emploi stable et le refus, de plus en plus explicite, de se diriger vers le travail manuel ou agricole. Les statistiques scolaires montrent que l'écart se creuse déjà à la fin du cycle primaire où un nombre égal de filles et de garçons est scolarisé. Ensuite, le nombre de filles décroît.

Conséquence de la migration et du brassage des ethnies en ville, la proportion des mariages interethniques est importante et pose la question de l'identité familiale, à constituer, à transmettre et à reproduire. Les enquêtes menées dans cette ville au sein de la population scolarisée montrent l'importance démographique des couples mixtes, car 25 % des élèves relèvent de cette catégorie.

L'usage des langues au quotidien à Kaédi

Remarquons tout de suite que, si les attitudes sont toujours instructives sur le rapport de l'homme à la langue, elles ne coïncident pas toujours directement avec les usages. On peut en effet établir le parallèle entre usage et adhésion, ou non-usage ou non-adhésion. Ainsi, le fait d'employer une langue de façon récurrente au point de ne plus parler la langue 1 ne signifie pas automatiquement que la langue 2 est appréciée et qu'il existe une adhésion forte envers elle, et inversement.

La première donnée, la variable langue 1 dans ce cas, caractérise un positionnement interlinguistique, voire « interethnique » fondamental

même si d'autres variables sont toujours présentes, notamment le sexe, l'âge et la durée de résidence.

Les observations et les analyses que je présente sont toutes centrées autour de la problématique de l'appartenance au groupe, au quartier, à la ville, à la région, à la nation.

La multiplicité des appartenances qui ne s'excluent pas mutuellement est typique des citadins. Dans la mesure où la langue se révèle être un identificateur particulièrement puissant, dans un environnement social en mutation, cette configuration sociolinguistique complexe, mi-citadine, mi-villageoise, présente la double caractéristique d'une grande variabilité des répertoires linguistiques, permettant de maintenir un grand nombre de références identitaires, et d'un modèle dynamique commun au plus grand nombre de personnes, qu'elles en soient les artisanes ou qu'elles le subissent. Considérons le tableau suivant :

Tableau 1

Informateur 1 (16ans)	Langues parlées à :	Langues que lui parlent :
Famille et proches		
Grands-parents maternels	pulaar	pulaar
Grands-parents paternels	pulaar	pulaar
Père	pulaar	pulaar
Mère	pulaar	pulaar
Oncles et tantes maternels	pulaar	pulaar
Oncles et tantes paternels	pulaar	pulaar
Grandes sœurs	pulaar	pulaar
Petites sœurs	pulaar, wolof	pulaar, wolof
Frères	pulaar, wolof, français	pulaar, wolof, français
Cousins	pulaar, wolof, français	pulaar, wolof, français
Locataires	pulaar, wolof	pulaar
Quartier		
Commerçants	pulaar	pulaar, wolof, hassanya
Amis	pulaar, wolof, français	pulaar, wolof
Écoles		
Directeur	français	français
Maîtres	français	français
Copains et copines	français, wolof, pulaar	français, wolof, pulaar

Ce tableau montre, même si on assiste à l'émergence du wolof et du français dans la communication de ce jeune informateur, que le pulaar se maintient aussi bien dans la cellule familiale qu'en dehors de la maison, contrairement à certaines zones en Mauritanie. En outre, ce tableau montre également deux types de communications :

- une communication verticale, celle que le jeune a avec ses parents et grands-parents ; elle se passe soit dans la langue de la communauté, à savoir en pulaar ou en français, soit dans la langue légitime de l'établissement, mais ne donne jamais lieu à un mélange de code.
- une communication horizontale, qui met en relation le jeune avec ses pairs et qui le conduit à une oscillation permanente du pulaar au français en passant par le wolof.

Les jeunes, eu égard à leur mobilité, connaissent plus de langues que leurs aînés, leurs parents et grands-parents.

Tableau 2

Informateur 2 (33ans)	Langues parlées à :	Langues que lui parlent :
Famille et proches		
Grands-parents maternels	pulaar	pulaar
Grands-parents paternels	pulaar	pulaar
Père	pulaar	pulaar
Mère	pulaar	pulaar
Oncles et tantes maternels	pulaar	pulaar
Oncles et tantes paternels	pulaar	pulaar
Grandes sœurs	pulaar	pulaar
Petites sœurs	pulaar, wolof	pulaar, wolof
Frères	français, wolof, pulaar	pulaar, wolof, français
Cousins	français, wolof, pulaar	pulaar, wolof, français
Locataires	pulaar, français, wolof	pulaar, wolof, français
Quartier		
Commerçants	pulaar, français, wolof	pulaar, français, wolof
Amis	pulaar, wolof, français	pulaar, français, wolof

Administration		
Directeur	français	français, wolof, français
Collègues	français	français, wolof, français
Public	français	français, wolof, français

L'information nouvelle que donne ce tableau est que la catégorie des 30-45 est la plus susceptible d'employer le français dans toutes les situations de communication, tant il est vrai qu'elle maîtrise plus que les autres la langue de Molière, parce qu'elle est la mieux scolarisée. En outre, le brassage de la population conduit assez souvent cette population à utiliser une langue que leurs collègues qui ne sont pas tous pulaars parlent.

Par contre chez la population âgée, nous assistons à une autre configuration, dont le tableau suivant rend compte.

Tableau 3

Informateur 3 (62ans)	Langues parlées à :	Langues que lui parlent :
Famille et proches		
Mari	pulaar	pulaar
Fils	pulaar	pulaar
Filles	pulaar	pulaar
Frères	pulaar	pulaar
Sœurs	pulaar	pulaar
Cousins	pulaar	pulaar
Cousines	pulaar	pulaar
Petits-fils	pulaar	pulaar
Petites-filles	pulaar	pulaar
Locataires	pulaar	pulaar
Quartier		
Commerçants	pulaar	pulaar, wolof
Amis	pulaar	pulaar
Administration		
Impôt	pulaar	pulaar
Préfecture	pulaar	pulaar

Ce tableau montre que le pulaar est la langue qu'utilisent les personnes âgées dans toutes les situations de communication, contrairement aux jeunes. Ils n'éprouvent pas le besoin d'acquérir une autre langue, car tout le monde ou presque comprend le pulaar à Kaédi.

Le tableau permet aussi d'opposer clairement le monolinguisme des anciens au plurilinguisme des jeunes.

Par ailleurs, si les jeunes pularophones sont le plus souvent plurilingues, ils ont une attitude qui mérite d'être soulignée face à l'arabe. En effet, ils ont tendance soit à nier ou à sous estimer leur pratique de cette langue.

Acquisition faible et absence d'usage de l'arabe

Considérons ces déclarations tirées de notre corpus :

- « L'arabe est une langue de colons »
- « Les Arabes sont pires que les Français »
- « Les Pulaars refuseront toute assimilation par les Arabes »
- « Je refuse de parler l'arabe parce qu'ils ne veulent pas du bien aux gens de mon ethnie »

Les usages correspondent parfaitement aux attitudes des locuteurs de cette ville proche du Sénégal. Ils ne parlent pas assez souvent l'arabe et n'éprouvent aucun sentiment pour cette langue : « Je préfère ma langue à l'arabe ». Ils ne cachent pas cette réalité (98 % de mes informateurs pensent qu'il faut parler pulaar à Kaédi) même s'ils considèrent que l'arabe est la langue la plus parlée en Mauritanie et qu'ils seront obligés de changer de langue en se rendant à la capitale, Nouakchott : « J'apprendrai l'arabe au cas où je devrais me rendre dans le nord. Mais à Nouakchott, je n'apprendrai que quelques bribes de l'arabe pour vivre ».

Étant essentiellement sédentaires, ils n'ont toutefois pas toujours conscience de la situation linguistique du pays et considèrent à 30 % qu'ils peuvent travailler en langue pulaar.

Les discours des habitants sont révélateurs de cette non-adhésion à cette langue dont ils qualifient les locuteurs de « sauvages », « fiers », « arrogants », « sans éducation », etc., autant de qualificatifs négatifs.

Ces déclarations expliquent les comportements linguistiques, car il s'agit ici d'un refus direct de l'arabe, symbole d'une domination qu'ils n'acceptent pas : « Les Pulaars sont supérieurs mais le colon, avant de partir, à aider les Arabes et ils se sont enrichis en volant l'argent de l'État ».

Cette focalisation sur la langue d'origine parfois dévie vers une exclusion pure et simple : « Aucune langue ne dépasse le pulaar » et engendre là une position radicale : « S'il faut prendre les armes pour défendre le pulaar, je les prendrai, car le pulaar c'est ce que j'ai trouvé (hérité) ».

Certains enfants expliquent ce « sursaut » des parents par différents critères, comme la fierté ou l'éducation : « Les Pulaars résistent où ils vont. Mon père a fait 50 ans à Nouakchott, il a toujours gardé sa langue ».

Conclusion

La situation linguistique, telle qu'elle se présente actuellement à Kaédi, montre un signe d'évolution vers le wolof, même si le conservatisme de certains parents se dresse comme une barrière contre des jeunes acquis par le charme de cette langue qualifiée de « moderne », de « facile », de « sexy », etc.

Le plurilinguisme citadin a considérablement évolué et la langue de l'ethnie dominante, à savoir le pulaar, garde toujours son leadership malgré la percée significative du wolof dans les foyers et le désir des autorités mauritaniennes de vouloir faire de l'arabe, que les populations locales rejettent, la seule langue de l'enseignement.

Il semble qu'à l'heure actuelle, le dynamisme linguistique mauritanien, en général, et kaédien, en particulier, se trouvent dans

une phase « extrême » caractérisée par une tendance plurilingue, surtout dans les régions du sud (les villes plus que les villages), et monolingue, dans le nord, où l'hostilité de la nature (désertification) ne favorise pas l'accroissement de la population.

D'une part, les jeunes semblent de plus en plus favorables à l'acquisition du wolof, d'autre part, les bouleversements sociaux (exode rural) accentuent l'acquisition d'autres langues.

Aphorisme et sa projection à la surface textuelle

Yahor Tsedryk
University of Western Ontario

L'aphorisme est une phrase sentencieuse qui résume en quelques mots ce qu'il y a de plus essentiel à connaître sur une question (*Grand Larousse*, 1960). Dans le présent article, je propose l'étude de certains problèmes liés à l'insertion de l'aphorisme dans un texte.

Problème

En considérant les relations sémantiques transphrastiques (présupposition, implication, causalité, etc.), nous pouvons établir la compatibilité entre deux phrases données. Par exemple :

(1) a. Paul a dormi toute la journée.
b. Il a dû travailler pendant la nuit.

Ces deux phrases entrent en relation d'implication. Si nous les changeons de place, nous aurons une nouvelle séquence de phrases qui se basera sur la relation de causalité :

(2) b. Paul a dû travailler pendant la nuit.
a. Il a dormi toute la journée.

Prenons maintenant un exemple dont un des énoncés est un aphorisme :

(3) a. Hier, j'ai passé deux heures à parler avec ma grand-mère. Notre conversation a été vraiment enrichissante pour moi.
b. Il n'est qu'un luxe véritable, et c'est celui des relations humaines.

Dans cet exemple (3a) implique (3b). Déplaçons ces phrases de la même façon que dans (2) :

(4) b. Il n'est qu'un luxe véritable, et c'est celui des relations humaines.
a. Hier, j'ai passé deux heures à parler avec ma grand-mère. Notre conversation a été vraiment enrichissante pour moi.

Dans la séquence (4), (b) et (a) sont liés sémantiquement (*un luxe vs enrichissante, relations humaines vs. parler*), mais cette suite de phrases me semble moins logique que dans (3). Nous pouvons expliquer intuitivement qu'il y a un conflit entre les traits [-référence] et [+référence]. Donc, en changeant (4a) nous pouvons rendre notre séquence plus appropriée :

(5) b. Il n'est qu'un luxe véritable, et c'est celui des relations humaines.
a. Il est très enrichissant de contacter les gens.

Si nous rendons (a) encore plus général en y ajoutant aussi une nuance modale, ce sera encore mieux :

(6) b. Il n'est qu'un luxe véritable, et c'est celui des relations humaines.
a. L'homme ne peut pas vivre isolé, autrement il ne s'enrichit pas.

Les exemples (3-6) illustrent les cas d'insertion de l'aphorisme dans le texte. L'insertion anaphorique comme dans (3) est plus facile car, dans ce cas, l'aphorisme accomplit sa fonction habituelle, il conclut ce qui a été dit auparavant. La fonction cataphorique de l'aphorisme cause plus de problèmes. D'après les exemples (4-6) il paraît que la position cataphorique de l'aphorisme peut influencer le contenu du texte qui suit. Est-ce vraiment le cas ? En quoi consiste cette influence ? Quelles propriétés doit avoir le texte qui est précédé d'un aphorisme ? Voilà les questions auxquelles je voudrais répondre. Le corpus de l'étude proposée est le roman de Saint-Exupéry *Terre des Hommes* dont je vais analyser un passage. Mais avant de passer à l'analyse même, je vous propose de répondre à la question générale, à savoir ce qu'est le contenu d'un texte.

Le texte et son contenu

Comparons deux opinions concernant le contenu textuel. Novikov (1983 :117) le conçoit comme une somme des éléments dénotatifs (nominatifs). D'après Halliday (1989 :13), le contenu représente l'ensemble de trois éléments suivants :

1) *field :* l'activité sociale dans laquelle ce texte est utilisé ;
2) *tenor :* les relations entre les participants de la communication ;
3) *mode :* les moyens linguistiques qui présentent l'information.

À mon avis l'explication de Halliday est plus complète. J'adopte cette conception comme point de départ. Cela présuppose que je considère le texte et ses constituants comme porteurs de certaines fonctions. En

faisant quelques changements terminologiques, je détermine le contenu du texte par la présence de trois éléments : cognitif, modal et textuel. L'élément cognitif reflète un côté du monde réel (irréel). C'est en fait toute information, implicite ou explicite, qui est présentée par le texte. Cet élément crée le domaine thématique du texte. L'élément modal représente tout un système de relations qui s'établissent entre le sujet produisant le texte et le récepteur, la réalité de base et l'information du texte. Cet élément comprend tout un spectre de modalités différentes. L'élément textuel (niveau microtextuel) représente l'ensemble des unités linguistiques organisées et structurées selon tous les paramètres du texte tels que : cohésion, cohérence, coréférence, focalisation, etc.

Composante modale

Arrêtons-nous sur la composante modale. La modalité est une catégorie très complexe et, jusqu'à présent, elle n'a pas reçu une description complète. Je propose de considérer la composante modale du texte comme le résultat des relations suivantes :

1. Producteur (du texte) – Récepteur ;
2. Producteur – Texte ;
3. Producteur – Réalité de base (la conséquence de cette relation est la référence du texte a une réalité de base).

Chacune de ces relations se caractérise par des modalités différentes. À mon avis, les classifications de Vinogradov (1973 :56), de Meunier (cité par Maigueneau, 1976 :111) et de Greimas (1983 :67-92) illustrent toute la gamme des modalités textuelles. J'ai regroupé les trois classifications dans un tableau (voir page suivante).

Tableau 1 – Modalités de texte

La première colonne représente les modalités selon la classification du grammairien russe Vinogradov (1973 : 56). J'ai divisé la modalité objective ou référentielle en trois composantes : modalité chronologique, topologique et modalité de personne. La répartition de la modalité subjective se base sur deux taxinomies, celle de Meunier (cité par MAINGUENEAU, 1976 : 111) – critère pragmatique – et celle de Greimas (1983 : 67-92) – critère sémantique. De cette façon, je distingue la modalité interpersonnelle et la modalité personnelle.

I. Modalité subjective (relation entre l'interlocuteur et la composante cognitive du texte)	**1) Modalité interpersonnelle** (compétence communicative et encyclopédique du producteur)	a) prescriptive (niveau interpersonnel)	Ex. : *Tu dois aller à l'école.*
		b) descriptive	Description d'un objet, d'une situation.
		c) appréciative	Expressions des jugements
	2) Modalité personnelle (relation entre le producteur et son texte). *Cette modalité représente les intentions personnelles du producteur à l'égard de la forme d'expression.*	a) émotive	Figures de style, lexique.
		b) compositionnelle	Organisation du texte.
		c) épistémique	Ex. : *Je sais que... Je pense que...*
		d) déontique (prescription à soi-même)	Ex. : *Il est nécessaire que je... Je dois faire...*
		e) volitive	Ex. : *Je veux que...*
II. Modalité objective (relation entre la composante cognitive du texte et la réalité)	1) Modalité chronologique		Déictiques temporels (ex.: *hier, demain, après que, etc.*)
	2) Modalité topologique		Déictiques spaciaux (ex.: *dans la ville, près de la maison, etc.*)
	3) Modalité de personne		Déctiques de personne (pronoms personnels, noms propres, etc.)

Le niveau microtextuel

Au niveau microtextuel d'un aphorisme, les composantes modale et cognitive sont exprimées dans les limites d'une phrase. Dans le cas d'un texte étendu, le nombre d'outils expressifs augmente. Cela implique qu'une seule fonction dénotative ou modale peut être exprimée par un paradigme de lexèmes, de moyens grammaticaux et de constructions phrastiques. Rappelons que je considère les constituants textuels comme porteurs de certaines fonctions. Maintenant, je propose de répartir le texte en champs fonctionnels selon les critères sémantiques, pragmatiques et sémantico-pragmatiques. La composante cognitive comprend les éléments dénotatifs des champs sémantiques du texte. Les champs pragmatiques caractérisent surtout les modalités interpersonnelles du texte. Les champs sémantico-pragmatiques ont deux fonctions importantes dans le texte : 1) ils expriment les modalités référentielles (attachent le texte au monde réel ou irréel) ; 2) ils expriment l'attitude du producteur envers son texte.

Objet d'analyse

Je propose d'analyser le passage suivant[1] :

> 1) Pour comprendre l'homme et ses besoins, pour le connaître dans ce qu'il a d'essentiel, il ne faut pas opposer l'une à l'autre l'évidence de vos vérités. 2) Oui, vous avez raison. 3) Vous avez tous raison. 4) La logique démontre tout. 5) Il a raison celui-là même qui rejette les malheurs du monde sur les bossus. 6) Si nous déclarons la guerre aux bossus, nous apprendrons vite à nous exalter. 7) Nous vengerons les crimes des bossus. 8) Et certes, les bossus commettent aussi des crimes. 9) Il faut, pour essayer de dégager cet essentiel, oublier un instant les divisions, qui, une fois admises, entraînent tout un Coran de vérités inébranlables et le fanatisme qui en découle. 10) On peut ranger les hommes en hommes de droite et en hommes de gauche, en bossus et en non

1. Les phrases sont numérotées par l'auteur de l'article.

> bossus, en fascistes et en démocrates, et ces distinctions sont inattaquables. 11) Mais la vérité, vous le savez, c'est ce qui simplifie le monde et non ce qui crée le chaos. 12) La vérité, c'est le langage qui dégage l'universel. 13) Newton n'a point « découvert » une loi longtemps dissimulée à la façon d'une solution de rébus, Newton a effectué une opération créatrice. 14) Il a fondé un langage d'homme qui pût exprimer à la fois la chute de la pomme dans un pré ou l'ascension du soleil. 15) La vérité, ce n'est point ce qui se démontre, c'est ce qui simplifie. (SAINT-EXUPERY, 1974 :180-181)

Ce texte est précédé de l'aphorisme (aphorisme cataphorique) :

(7) La vérité pour l'homme c'est ce qui fait de lui un homme.

Il n'y a que trois phrases qui les séparent. Je vais analyser d'abord le contenu de l'aphorisme cataphorique et puis celui du texte pour répondre aux questions formulées au début de l'article.

Le contenu de l'aphorisme cataphorique

Observons comment les composantes modale et cognitive sont représentées à la surface de l'aphorisme cataphorique.

Dans (7) le noyau thématique de la composante cognitive peut être illustré par la formule : (Vérité) & (Homme). Le verbe *faire* s'intègre au noyau thématique en le modifiant et en reliant les deux concepts dans un ensemble. En ce qui concerne la composante modale[2] de (7), nous pouvons constater l'absence des marqueurs temporels et topologiques. En ce qui a trait aux modalités personnelles, nous observons l'absence des connotations, aucune anomalie dans le lexique et, donc, la faiblesse de la modalité émotive (on ne peut pas dire qu'elle est absente, elle se révèle plutôt au niveau compositionnel). La modalité déontique (celle qui exprime la

2. Pour la dénomination des modalités consulter le tableau.

nécessité) cède la place au caractère épistémique sous-entendu. On peut dire : *Je sais que la vérité fait de l'homme un homme.*

De toutes les modalités personnelles, la modalité compositionnelle est dominante. Elle consiste en la présentation de la composante cognitive. L'intention de rapprocher les deux notions *homme+ vérité* dans une phrase précède l'acte de la composition phrastique. Au niveau interpersonnel, il n'y a pas de marqueurs pragmatiques visibles et nous pouvons seulement affirmer d'une façon très générale que l'émetteur d'un aphorisme a l'intention de transmettre à son interlocuteur le système des valeurs. Autrement dit, un aphorisme est prescriptif et appréciatif à la fois.

L'analyse du contenu de texte

L'analyse sémique des substantifs du texte démontre que la composante cognitive repose sur l'expansion de deux champs sémantiques. Les concepts *l'homme* et *la vérité* ont les réseaux les plus puissants, et par conséquent, créent le noyau thématique du texte. Les modalités référentielles sont exprimées dans le texte par les champs temporels, topologiques et les champs de personne. La dominante du champ temporel est le présent de l'indicatif qui acquiert la valeur du présent gnomique. Le champ topologique est vide, il ne contient pas de déictiques spatiaux. Les champs de personne ont plusieurs constituants, tels que : *vous, nous, bossus, Newton, les hommes de droite, les hommes de gauche, celui-là.* Aucun déictique, sauf *Newton*, n'a de référence concrète. Finalement nous concluons que les modalités référentielles sont faibles et ne dominent pas le texte en question.

La modalité épistémique, implicite dans l'aphorisme phrase, se renforce et devient plus évidente dans le texte grâce à des éléments différents. Par exemple, les structures emphatiques (ex. : *c'est ce qui simplifie le monde*), les insertions (ex. : *certes, vous le savez*), les phrases avec la polarité « négatif-positif » (ex. : *Newton n'a point découvert..., Newton a effectué...*). Tous ces éléments s'unissent dans

un champ épistémique global qui exprime la certitude. La modalité émotive est issue surtout des propriétés compositionnelles du texte. Entre la 1re et la 2e phrase, par exemple, il n'y a pas de relation logique : la forme impersonnelle *il ne faut pas* est suivie d'une insertion brusque de *oui*. On observe aussi la présence de la conjonction *mais* dans la 11e phrase, présence qui rend explicite l'opposition entre les notions : *la vérité vs les vérités, l'homme vs la distinction des hommes.* Les marqueurs *vos vérités, oui, vous avez raison, nous déclarons la guerre, nous vengerons, vous le savez,* etc., renforcent la tension entre le producteur du texte et le récepteur éventuel. Ainsi, les modalités prescriptives et appréciatives deviennent plus évidentes.

Conclusion

Revenons à nos questions : « Est-ce qu'un aphorisme dans la position cataphorique influence le contenu du texte qui suit ? En quoi consiste cette influence ? Quelles propriétés doit avoir le texte qui est précédé d'un aphorisme ? » Pour y répondre, j'ai dû avant tout étudier le contenu d'un aphorisme-antécédent, d'une part, et celui du texte qui le suit d'autre part. J'ai découvert que les champs fonctionnels du texte et les éléments de l'aphorisme produisent les mêmes effets aux niveaux cognitif et modal. Le noyau thématique est constitué par des notions abstraites. Les modalités référentielles ne sont pas pertinentes. Les modalités personnelles se caractérisent par le rapprochement inattendu des notions, par la prédominance des modalités de certitude. Au niveau interpersonnel, les modalités prescriptives et appréciatives jouent un rôle important. Cet isomorphisme démontre une expansion de l'aphorisme dans le texte. L'expansion aphoristique ne se manifeste pas seulement d'une façon purement sémantique, mais aussi pragmatique et sémantico-pragmatique, c'est-à-dire par l'intermédiaire de toute une série de modalités.

Bibliographie

Grand Larousse Encyclopédique (1960).

GREIMAS, Algirdas Julien (1983). *Du Sens II,* Paris, Éditions du Seuil.

HALLIDAY, M. A. K. et Ruqaiya HASAN (1989). *Language, Context, and Text,* Oxford, England, Oxford University Press.

MAINGUENEAU, Dominique (1976). *Initiation aux méthodes de l'analyse de discours,* Paris, Hachette.

NOVIKOV, A. I. (1983). *Semantika teksta i ejo formalizatsyja* [trad. : Sémantique de texte et sa formalisation], Moskva, Nauka.

VINOGRADOV, Viktor (1975). *Issledovania po russkoj grammatike* [trad. : Recherches en grammaire russe], Moskva, Nauka.

SAINT-EXUPERY, Antoine de (1974). *Terre des hommes,* Paris, Gallimard.

Une exploration du lien entre la langue, la culture et l'identité

Shelley Tulloch et *Conrad Ouellon*
Université Laval

L'affirmation que la langue, la culture et l'identité sont profondément liées se fait souvent entendre, surtout là où les langues sont menacées. Particulièrement, cette croyance se trouve à la base des revendications des autochtones canadiens pour la préservation de leurs langues. Avant de baser des actions ou des politiques sur une telle croyance, par contre, il importe de s'interroger sur la nature de ce lien. Il est, en outre, pertinent de se demander sur quels faits on s'est penché afin d'établir cette relation. Quelle est la nature du lien entre la langue, la culture et l'identité ? Peut-on le démontrer ?

Afin d'aborder ces deux questions, nous avons suivi trois approches. D'abord, nous les avons considérées d'un point de vue extérieur, comme l'ont fait les anthropologues Edward Sapir et Benjamin Lee Whorf. Ensuite, nous les avons considérées d'un point de vue intérieur, en analysant des commentaires des autochtones canadiens à propos de l'importance de leur langue. Finalement, nous avons considéré deux groupes autochtones qui ont perdu leur langue. Cet

article présente les réflexions auxquelles ces approches ont donné lieu. Il expose la problématique du lien entre la langue, la culture et l'identité, sans pour autant offrir des réponses définitives.

Regard de l'extérieur

Le débat autour du lien entre la langue, la culture et l'identité a cours depuis au moins deux siècles et demi. Déjà au milieu du 18^{e} siècle, Johan Georg Hamann (1949) écrivait que la langue est un don de Dieu et que la langue nous donne nos capacités de raisonnement. Quelques générations plus tard, Wilhelm von Humboldt (1988) a affirmé que la langue façonne notre manière de penser. Edward Sapir et Benjamin Lee Whorf, parmi d'autres, ont repris ces idées dans le premier tiers du 20^{e} siècle. Ces derniers sont connus comme les pères de l'hypothèse qui veut que la langue nous fait voir le monde d'une certaine façon et qu'elle est donc intimement liée à l'identité et à la culture.

Pour Edward Sapir, la langue est importante pour la culture. Elle aide à comprendre la culture et, dans une certaine mesure, elle sert de reflet de la culture, ceci à travers la richesse ou le manque du vocabulaire dans un domaine donné et dans les distinctions pertinentes qu'elle fait. La langue sert d'outil de la production, de la préservation et de la transmission de la culture dans les sociétés orales, car une large partie de la production culturelle paraît sous forme linguistique. Par contre, Sapir démontre que les faits ne prouvent en aucune manière que la structure même d'une langue soit en relation avec les traits culturels d'une société (1949a).

Benjamin Lee Whorf a repris plus fidèlement les idées de Humboldt. À travers ses recherches avec les Hopis, Whorf a découvert une relation entre les normes culturelles, les normes du comportement et les patrons linguistiques de ce groupe. À titre d'exemple, il a remarqué une corrélation entre l'absence de la notion du temps à la fois dans la langue et dans la culture hopies. Whorf a considéré tous les aspects de la langue hopie afin de trouver cette notion : le

vocabulaire, les temps verbaux, les formes grammaticales, les constructions et les expressions idiomatiques. Il n'y a trouvé aucune référence temporelle, ni explicite ni implicite.

De la même façon, Whorf a discerné des abstractions exprimées dans la langue hopie qu'il ne pouvait traduire adéquatement en anglais. Il explique que ces abstractions, propres à la société hopie, paraissent à la fois dans le vocabulaire, la structure et la grammaire de leur langue et sont, en même temps, observables dans la culture et les comportements hopis. Whorf conclut qu'il existe des éléments uniques dans les langues qui sont en rapport avec des éléments uniques dans la culture. En somme, la langue des Hopis exprime régulièrement, par ses structures et sa grammaire ainsi que par son vocabulaire, les notions que les locuteurs des langues européennes n'expriment pas, sans pour autant qu'il s'agisse d'une limite absolue.

Du point de vue de l'extérieur, on a suggéré que la langue est liée à la spiritualité et à une façon de penser, que le vocabulaire unique dans une langue reflète les éléments uniques dans la culture et que la langue sert en outre d'outil de la production, de l'accumulation et de la transmission de la culture. Il est très intéressant de remarquer que ces mêmes idées surgissent du point de vue de l'intérieur.

Regard de l'intérieur

Nous avons analysé les affirmations des autochtones canadiens à propos de l'importance de leur langue, afin de voir la relation qu'ils établissent entre leur langue, leur culture et leur identité. Cette relation ressort de quatre façons prédominantes dans leurs commentaires.

Le premier lien que les autochtones établissent entre la langue, la culture et l'identité est que la langue est un don du créateur, fondamentale à l'expression de la spiritualité. Plusieurs aînés ont repris ce thème : « [TRADUCTION] Notre langue est un don du Créateur » (LABILLOIS, 1993:19).

Le deuxième lien entre la langue et la culture qui ressort des commentaires venant de l'intérieur est que la langue reflète la culture. Les mots signifiant les relations humaines reflètent les traditions sociales et familiales. On croit que la langue a évolué à partir de la terre. Elle, et seulement elle, permet d'exprimer le lien unissant les hommes à la terre et la conscience que toutes les formes de vie sont apparentées et interdépendantes. Dans les mots d'Eli Taylor, un aîné autochtone :

> [TRADUCTION] Notre langue ancestrale incarne un système de valeurs relatif à la manière dont nous devrions vivre et nous comporter avec autrui... elle donne un nom aux relations familiales, aux rôles et responsabilités des membres de la famille, aux liens que nous entretenons avec le clan... Il n'existe pas de termes anglais pour ces relations puisque vos vies sociale et familiale [sont] différentes des nôtres. Maintenant, si vous détruisez notre langue, vous détruisez non seulement ces relations, mais vous détruisez aussi d'autres aspects de notre mode de vie et de notre culture indienne, surtout ceux qui décrivent la relation de l'homme à la terre, le Grand Esprit et l'ordre des choses. Sans notre langue, nous cesserons d'exister en tant que peuple distinct. (HUGHES, 1990 :71)

D'après ces autochtones, seule leur langue ancestrale donne les moyens d'exprimer la vision du monde et la culture propres à leur communauté. La perte de la langue ancestrale revient pour ces personnes à la perte d'une partie essentielle de leur être. Comme Edwina Wetzel le dit : « [TRADUCTION] la langue porte l'âme de notre culture » (HUGHES, 1990 :77). La langue reflète et incarne la culture.

Le troisième lien entre la langue et la culture identifié de l'intérieur est que la langue permet et reflète l'accumulation du savoir dans une communauté d'une génération à l'autre. Cette accumulation est une partie intégrale de la culture. Comme Fredeen l'explique : « [TRADUCTION] Dans une tradition orale, [la langue] est la mémoire collective de la culture, du groupe [...] et [...] perdre une langue, c'est presque comme une amnésie collective » (HUGHES, 1990 :37). La

mémoire collective, qui est derrière toute culture, est produite, maintenue et reflétée par la langue.

Le dernier lien, et celui qui semble le plus important d'après le nombre de personnes qui l'ont évoqué, est que la langue est un outil qui transmet la culture. La langue permet la transmission de la culture de deux façons. En premier lieu, la langue donne une forme à plusieurs éléments de la culture ; toutes les histoires folkloriques, la mythologie, les proverbes, les paroles des chansons, les formules de guérison, la majorité du savoir sont transmis oralement, dans la langue ancestrale, d'une génération à l'autre. En deuxième lieu, le maintien de la langue ancestrale permet la transmission de la culture parce que la culture se trouve chez les aînés. L'emploi de la langue ancestrale est nécessaire pour maintenir les relations avec les aînés et pour comprendre le savoir qu'ils communiquent à travers la langue autochtone.

De l'intérieur tout comme de l'extérieur, la langue est liée à la spiritualité. Elle reflète la culture et est liée à sa production, sa préservation et sa transmission. La correspondance entre les preuves qui ressortent des points de vues extérieur et intérieur appuie la validité de ces données. Cette correspondance soutient l'hypothèse d'un lien important entre la langue, la culture et l'identité. Toutefois, l'observation des sociétés qui ont perdu leur langue fait ressortir des données qui remettent en cause cette même hypothèse.

Après la perte de la langue

Certains anthropologues et linguistes, en observant les groupes autochtones qui ont perdu leur langue, constatent que ces groupes maintiennent une culture et une identité ethnique qui sont toujours clairement autochtones. Leur culture et leur identité sont en outre éloignées de celles des Anglo-Saxons ou des Français, dont ils ont adopté la langue. Patricia Kwachka, une spécialiste des questions des langues autochtones en Alaska, a remarqué un tel maintien culturel et identitaire chez les Koyukons et les Inupiats d'Alaska.

Kwachka explique ce maintien de la culture et de l'identité de quatre façons. Premièrement, la culture et l'identité sont liées, en partie, aux choses qui sont restées pareilles : l'isolement physique, le climat et la topographie, entre autres (KWACHKA, 1985). Deuxièmement, les Koyukons ont pu maintenir leur façon traditionnelle de s'exprimer, en transférant les modèles linguistiques qui leur sont culturellement pertinents à l'anglais, la narration en étant un exemple (KWACHKA, 1991). Troisièmement, la langue de remplacement, l'anglais, a pu servir, tout comme la langue ancestrale, d'outil de la production et de la transmission culturelles. Les valeurs sociales, par exemple, sont désormais transmises en anglais. Finalement, la variété de la langue de remplacement parlée sert de nouvel indicateur identitaire. Les autochtones d'Alaska qui ont adopté l'anglais se démarquent encore par la variété d'anglais qu'ils parlent. De ces quatre façons, les Koyukons et les Inupiats ont maintenu leur culture et leur identité ethnique même après la perte de la langue. Ces preuves remettent en cause l'hypothèse d'un lien absolu entre la langue, la culture et l'identité.

Nature du lien

D'un côté, nous trouvons la croyance répandue et enracinée (et dans une certaine mesure démontrée) que la langue, la culture et l'identité entretiennent un lien absolu. De l'autre côté, nous trouvons les indices qui signalent le contraire. Tout de même, certains constats ressortent des deux côtés. D'abord, personne ne nie que la langue, la culture et l'identité sont liées, d'une façon ou d'une autre. La langue est une partie de la culture, une partie importante de l'héritage culturel. La langue agit comme support à plusieurs aspects de la culture, surtout pour sa production, son accumulation et sa transmission.

La langue ancestrale donne accès à toute la production culturelle. Est-ce qu'une autre langue pourrait jouer ce rôle, à travers la traduction ? Tous nos informateurs ont suggéré que la traduction n'est pas satisfaisante pour la transmission de la production linguistique

culturelle. Sapir a parlé des lexiques riches qui font des distinctions qu'une autre langue ne ferait pas. Whorf a décrit une langue si différente des langues européennes au niveau de sa structure même, que la traduction serait toujours inadéquate. Les paroles des Amérindiens, même des Koyukons, dont on dit qu'ils ont perdu la langue sans perdre la culture, affirment que la transmission de leur production linguistique culturelle n'est plus complète, que la substance et les nuances sont perdues dans la traduction (KWACHKA, 1991).

Même si l'on pouvait traduire adéquatement, deux autres problèmes se poseraient. Le premier serait de trouver les traducteurs. Le deuxième problème viendrait plutôt des attitudes face à la langue ; le fait de croire qu'on ne peut pas transmettre la culture sans la langue ancestrale peut faire qu'on n'essaie même pas de le faire. Ainsi, la perte de la langue ancestrale pourrait remettre en cause la transmission de la culture.

Personne ne nie que la langue est un indicateur important de l'identité, un parmi d'autres. Par contre, il semble qu'une nouvelle langue puisse remplir cette fonction, ceci à travers la variété de cette langue que le groupe parlerait. Nous avons déjà constaté que les Koyukons et les Inupiats d'Alaska se démarquent par la variété de l'anglais qu'ils parlent. Les Écossais et les Irlandais fournissent deux autres exemples des groupes qui s'identifient à travers leur usage d'une langue autre que leur langue ancestrale.

Pourtant, on ne sait toujours pas clairement si la perte de la langue ancestrale entraîne la perte de la culture. Trois commentaires s'imposent à ce sujet. Premièrement, même si les deux pertes avaient lieu en même temps, un troisième facteur pourrait causer ces deux pertes, le lien étant temporel et non pas causal. Même si on croyait y voir un lien causal, encore serait-il pertinent de se demander dans quel sens va ce lien. Il semble évident que la perte d'éléments dans une culture entraîne, éventuellement, la perte des mots qui les désignent. Dans ce cas, c'est plutôt la perte de la culture qui entraîne la perte de la langue. Par contre, d'après les commentaires de Whorf et des

autochtones, la perte de la langue représente plus que la perte des mots. Elle représente la perte d'une façon de s'exprimer. Dans ce sens, suivant l'argumentation de Whorf, elle peut entraîner la perte d'une façon de penser. Kwachka suggère que les Koyukons ont pu transmettre leur façon traditionnelle de s'exprimer à l'anglais et que la perte de la langue n'a pas entraîné la perte ni d'une façon de s'exprimer ni d'une façon de penser. L'hypothèse que la perte de la langue conduit à la perte de la culture serait en conséquence encore à vérifier.

Nature de l'étude

Le lien entre la langue, la culture et l'identité est extrêmement difficile à étudier. Il est encore plus difficile de prouver ce lien. Plusieurs problèmes viennent compliquer l'étude. D'abord, les objets de l'étude, la langue, la culture et l'identité, sont très difficiles à définir et à saisir. Si l'on approche la question d'un point de vue extérieur, on doit se demander si l'on a bien cerné la langue et la culture à la base de l'étude. Par contre, si l'on approche la question d'un point de vue intérieur, les objets de l'étude nous semblent tellement fondamentaux qu'il est difficile de les analyser d'un œil objectif. Finalement, les discours qui traitent de la question, surtout ceux qui viennent de l'intérieur, sont souvent engagés. Il est donc difficile de vérifier quelles données sont valides.

Pertinence de l'étude

Malgré les difficultés inhérentes à l'étude du lien entre la langue, la culture et l'identité, ce sujet demeure fort pertinent. Les enjeux derrière la croyance que la langue, la culture et l'identité entretiennent un lien absolu sont importants. Cette croyance peut avoir des retombées sur le maintien ou la perte de la langue. Elle peut aussi avoir des retombées sur la croissance personnelle et l'estime de soi. Les commentaires tels que : « Si tu ne parles pas la langue ancestrale, tu n'es pas un vrai », fréquents dans les communautés autochtones,

surgissent de cette croyance. Cependant, de tels commentaires, s'ils sont mal fondés, sont mal placés dans les communautés qui subissent déjà des crises identitaires. Ces enjeux rendent la question de la nature du lien entre la langue, la culture et l'identité extrêmement pertinente.

Quel est le lien entre la langue, la culture et l'identité ? Depuis plus de 250 ans, les anthropologues, les philosophes, les linguistes et les locuteurs des langues en voie de disparition se sont exprimés sur ce sujet. Ils ont vu un lien entre la langue et la spiritualité, un lien entre une manière de parler et une façon de penser, un lien entre les éléments spécifiques dans une culture et les mots qui les désignent et surtout l'importance de tous les rôles que joue la langue dans la production, la préservation et la transmission de la culture. Toutefois, chaque argument pour un lien absolu entraîne un contre-argument. Aujourd'hui, malgré de nombreuses études, la question du lien entre la langue, la culture et l'identité reste ouverte.

Bibliographie

HAMANN, Johann G. (1949). *Samtliche werken,* Wien, Thomas Morus Press.

HUGHES, Ken (1990). *"You Took my Talk": Aboriginal Literacy and Empowerment, Fourth Report of the Standing Committee on Aboriginal Affairs*, Ottawa, Queen's Printer for Canada.

HUMBOLDT, Wilhelm Freiherr von (1988 [1836]). *On language: The diversity of human language structure and its influence on the mental development of mankind*, Cambridge, Cambridge University Press.

KWACHKA, Patricia (1991). « Discourse structures, cultural stability, and language shift », *International Journal of the Sociology of Language,* vol. 93, p. 67-74.

KWACHKA, Patricia (1985). « Perspectives on the viability of Native languages in Alaska », *Laurentian University Review*, vol. 18, no. 1, p. 105-116.

LABILLOIS, Wallace (1993). « Chairman of the Council of Elders », *Assembly of First Nations Annual Report*, p. 19-20.

SAPIR, Edward (1949a [1933]). « Language », dans David G. Mandelbaum (Ed.), *Selected writings of Edward Sapir*, p. 7-32, Berkeley and Los Angeles, University of California Press.

SAPIR, Edward (1949b [1912]). « Language and environment », dans David G. Mandelbaum (Ed.), *Selected writings of Edward Sapir*, p. 89-103, Berkeley and Los Angeles, University of California Press.

SAPIR, Edward (1949c [1929]). « The status of linguistics as a science », dans David G. Mandelbaum (Ed.), *Selected writings of Edward Sapir*, p. 160-166, Berkeley and Los Angeles, University of California Press.

SAPIR, Edward (1994 [1916]). « Time perspective in aboriginal American culture : A study in method », dans Regna Darnell and Judith Irvine (Eds.), *The collected works of Edward Sapir*, vol. 4, p. 31-120, Berlin and New York, Mouton de Gruyter.

WHORF, Benjamin L. (1956a). « A linguistic consideration of thinking in primitive communities », dans John B. Carroll (Ed.), *Language, thought and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf*, p. 65-86, Cambridge, MA, M.I.T. Press.

WHORF, Benjamin L. (1956b). « An American Indian model of the universe », dans John B. Carroll (Ed.), *Language, thought and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf*, p. 57-64, Cambridge, MA, M.I.T. Press.

WHORF, Benjamin L. (1956c). *The relation of habitual thought and behaviour to language*, dans John B. Carroll (Ed.), *Language, thought and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf*, p. 134-159, Cambridge, MA, M.I.T. Press.

De la théorie linguistique à la pratique : le transfert des connaissances

Panel du CIRAL[1]
Université Laval

Le panel du CIRAL, *De la théorie linguistique à la pratique : le transfert des connaissances*, est l'une des conséquences heureuses à un autre événement qui a eu lieu en 1996 et qui réunissait plusieurs étudiants et professeurs pour discuter du sombre sujet de *L'avenir des linguistes*. À la suite de ce débat, une intense réflexion s'est amorcée autour de la pertinence du domaine linguistique et sur ses chances de survie dans les conditions actuelles d'emploi.

Dans le prolongement de cette discussion, mais dans une perspective plus stimulante, les participants au panel de 1999 ont été invités à venir présenter leur réponse personnelle à l'angoissante question : « que faire avec une maîtrise ou un doctorat en linguistique ? ». Précisons d'emblée que, s'il leur arrive, à l'occasion, de donner un cours, de rédiger un article ou de traduire un document, les panélistes

---

1. Nous tenons à remercier le Comité organisateur des JDL de nous avoir permis de tenir le panel du CIRAL pendant son colloque annuel.

ne sont ni des professeurs ni des rédacteurs ni des traducteurs à temps plein. En cela, ils correspondent parfaitement à la définition proposée par le *Dictionary of Occupational Titles* (1965, vol I, 3e édition, p. 169) pour la fonction de linguiste :

> Le linguiste étudie les composantes, la structure et les relations d'une langue en vue d'en mieux comprendre le fonctionnement social. Il s'intéresse à la description des sons, des formes et du vocabulaire d'une langue. Il participe au développement de la linguistique théorique. Il applique la linguistique théorique à différents domaines, notamment, l'enseignement et la traduction [...]. **Le linguiste n'est ni un traducteur, ni un enseignant.** [traduction libre ; c'est nous qui soulignons]

Faire de la linguistique autre chose qu'un objet d'enseignement n'est donc pas une idée nouvelle. Dans un document de travail réalisé en 1974[2], on prévoyait déjà la saturation à court terme du domaine linguistique dans les secteurs publics et parapublics, incluant l'enseignement et les organismes comme l'Office de la langue française. Par contre, on mentionnait que le secteur privé restait tout entier ouvert à l'exploitation des ressources linguistiques, « avec 93 % des postes à créer » (p. 26).

Ce sont les possibilités liées à ce secteur privilégié que nous voulions examinées dans le cadre du panel. Les propositions qui y ont été présentées sont originales et s'inscrivent parfaitement dans le courant de réflexion qui anime le Centre international de recherche en aménagement linguistique (CIRAL) depuis quelques années. Tout en préservant sa vocation de centre de recherche, le CIRAL vise à faire valoir son expertise en établissant des ponts entre la recherche fondamentale et son application concrète dans divers domaines d'activités. De façon générale, les professionnels qui ont participé au panel exploitent une partie de leur formation théorique en linguistique,

2. Nous remercions Gynette Tremblay, invitée au panel du CIRAL, grâce à qui nous avons pu prendre connaissance de ce document : COMTOIS, Louise, GAUTHIER, Nicole, NOLET, Diane et Gynette TREMBLAY (1974) : *Étude sur les débouchés pour les finissants en langue et linguistique du premier cycle*, Document de synthèse présentant les résultats d'un projet financé par Perspectives Jeunesse.

l'adapte et l'applique à des situations sociales et communicationnelles particulières et concrètes.

Les participants au Panel

Les panélistes qui ont accepté de prendre part à cette activité sont tous associés de près ou de loin au CIRAL. Entre autres compétences académiques, ils ont une formation de 2e ou de 3e cycle en linguistique. Toutefois, aucun d'entre eux ne s'identifie comme linguiste. Leur pratique ne se limitant pas à ce seul domaine, leur titre professionnel doit être plus général afin de prend en compte une grande variété d'activités.

Dans tous les cas, et ce sont sur ces points particuliers qu'ils sont intervenus, ils reconnaissent le potentiel d'exploitation des produits linguistiques, ils appliquent l'expertise linguistique à des secteurs d'activités variés, ils développent et adaptent différents aspects de leur formation en linguistique aux besoins particuliers du marché. Un trait tout à fait innovateur les caractérise : ils ont des *clients*.

Sophie Marais et *Julie Moisan* ont mis sur pied une entreprise spécialisée, notamment, dans l'élaboration de protocoles de transcription de données orales vers l'écrit. Leur intervention a porté principalement sur les aspects pratiques de l'entrepreneuriat. Si cette voie s'est d'abord présentée à elles comme une mesure palliative au manque d'embauche, les deux conceptrices ont admis qu'une fois leur démarche bien amorcée, le développement de leur entreprise est devenu leur principal centre d'intérêt.

Détenteur d'une maîtrise en linguistique et d'un MBA, *André Cyr* s'identifie comme consultant. Son secteur d'activité professionnelle privilégié est le milieu des affaires. Convaincu du potentiel d'exploitation des produits linguistiques – dont il est lui-même consommateur –, M. Cyr a fait ressortir l'importance de l'expertise linguistique dans des domaines qui lui semblent aussi peu liés que l'administration. Il a incité les étudiants à considérer les aspects

commercialisables de la linguistique et à gérer leur savoir comme n'importe quelle autre objet de service.

André Bourcier est linguiste-conseil auprès de communautés autochtones des Territoires du Nord-Ouest. Son intervention a porté sur le transfert des connaissances de la recherche fondamentale à la résolution de problèmes déterminés. Selon lui, l'avenir de la linguistique, incluant le financement de la recherche, passe par l'adaptation des connaissances théoriques aux besoins spécifiques du marché. De l'avis de M. Bourcier, ce transfert des connaissances doit être assumé par les étudiants eux-mêmes, en fonction de leurs intérêts particuliers ; il ne relève pas de la direction de programme.

Enfin, le témoignage de *Gynette Tremblay* a surtout porté sur les contraintes et libertés du travail autonome. En plus de valoriser l'acquisition de compétences académiques variées, M^{me} Tremblay a fait mention de plusieurs qualités personnelles prédisposant à ce type d'activité professionnelle : polyvalence, responsabilité, disponibilité. Plusieurs points ont également été soulevés concernant la gestion financière du travail à contrat, notamment, l'évaluation des honoraires et la planification du crédit.

Chaque présentation a donné lieu à plusieurs questions de la part des membres de l'auditoire composé d'une cinquantaine d'étudiants inscrits aux cycles supérieurs en linguistique. L'intérêt pour le développement d'applications en linguistique s'est trouvé confirmé par les commentaires extrêmement positifs exprimés pendant et après la discussion générale qui a suivi le débat. L'enthousiasme des étudiants impose donc une suite prochaine au panel de 1999 sur les perspectives d'avenir de la linguistique.

La suite

La *linguistique d'intervention*, telle que la qualifient les Français, trouve sa légitimation dans le fondement de deux principes essentiels : premièrement, la langue est le véhicule privilégié de toute interaction sociale ; deuxièmement, il ne suffit pas de parler pour s'improviser

spécialiste de la langue et de la communication. L'interaction sociale s'exerçant dans une majorité de secteurs d'activités, le spécialiste en linguistique est en mesure d'utiliser ses connaissances pour résoudre des problèmes spécifiques de la vie sociale courante.

Il y aurait sans doute autant de façons d'appréhender le marché privé qu'il y a de linguistes. Leur expertise particulière se développera moins, peut-être, en fonction des connaissances académiques qu'ils tireront de leur programme d'étude que selon leurs goûts et intérêts personnels pour les nombreux aspects de la communication sociale.

L'Association des étudiants diplômés inscrits en langues et linguistique **(AÉDILL)** *de l'Université Laval organise chaque année, depuis maintenant treize ans, un colloque permettant aux étudiants-chercheurs des deuxième et troisième cycles de présenter l'état d'avancement de leurs travaux. Il s'agit d'un des colloques étudiants les plus importants dans le domaine de la linguistique. La diversité des communications et la provenance internationale des participants en font un instrument de diffusion de premier plan de la recherche actuelle en linguistique.*

FL026274

U.S. Department of Education
Office of Educational Research and Improvement (OERI)
National Library of Education (NLE)
Educational Resources Information Center (ERIC)

NOTICE

REPRODUCTION BASIS

☒ This document is covered by a signed "Reproduction Release (Blanket) form (on file within the ERIC system), encompassing all or classes of documents from its source organization and, therefore, does not require a "Specific Document" Release form.

☐ This document is Federally-funded, or carries its own permission to reproduce, or is otherwise in the public domain and, therefore, may be reproduced by ERIC without a signed Reproduction Release form (either "Specific Document" or "Blanket").